نموذج ترخيص

أنا الطالبة مريم احمد حسين ابو لويش أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/ أو استعمال و/ أو استغلال و/ أو ترجمة و/ أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و/ أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير/ الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها:

أثر استخدام استراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/ أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: مريم احمد حسين ابو لويش

التوقيع:

التاريخ: ١٢/ ٨/ ٢٠١٥

أثر استخدام استيراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين

إعداد

مريم أحمد حسين أبو الريش

المشرف

الدكتـــور خالـد محمد أبـو لوم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر استخدام استراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرآني والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين).

واجيزت بتاريخ: ١٢/ 8 /2015

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور خالد محمد أبو لوم أستاذ مشارك - أساليب تدريس رياضيات	رئيسا	....
الدكتور ناصر أحمد الخوالده أستاذ - أساليب تدريس تربية إسلامية	عضواً	....
الدكتور عبد الكريم حداد أستاذ - أساليب تدريس لغة عربية	عضواً	....
الدكتور طه علي الدليمي أستاذ - أساليب تدريس لغة عربية جامعة العلوم الإسلامية العالمية	عضواً	....

2015/8/12

الإهداء

إلى روحي والدي الحاضرتين في الحضور والغياب

إلى الثغور المتلألئة بابتسامة عذبة وبراقة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، أحمده حمد الشاكرين على فيض نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأطيب التسليم على سيدنا محمد ﷺ وبعد:

فالاعتراف بالفضل لذويه وشكرهم يعدّ من منظومتنا القيمية، قد أمرنا الله ﷻ به إذ قال في محكم آياته: ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ [ابراهيم : 7].

وتصديقاً لقول رسول الله ﷺ: (لا يشكر الله من لا يشكر الناس)، وعرفانا مني بالجميل فإنني أقدم اسمى آيات الشكر والامتنان للأيادي الكريمة التي امتدت لي بالعون الصادق والتأييد والتوجيه في كل خطوة من خطوات انجاز هذا العمل.

لذا فإنني أتقدم بأسمى آيات الشكر لأستاذي الدكتور خالد أبو لوم، وكان نعم المعلم والأستاذ فقد أضاء رحلتي في البحث العلمي، أشكره على تفضله بقبول الإشراف على هذا البحث، وهو المثل الذي يحتذى في عطاء الأستاذ الاكاديمي.

وأشكر الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة على تفضله بقبول مناقشة البحث والباحثة، وهو المشهود له بالعطاء العلمي والتعاون ، وبذل الجهد والوقت والعلم ما يعجز القلم عن تسجيل شكره.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر للأستاذ الدكتور عبد الكريم حداد على قبول مناقشة البحث والباحثة، وهو أستاذوعالم ومعلم ينتفع بعلمه الجزيل.

وأشكر الأستاذ الدكتور طه الدليمي على تفضله وقبوله مناقشة البحث والباحثة وهو المعلم والأستاذ والعالم الجليل الذي يعتبر نبراسا يضئ رحلة الباحثين. فهو المثل الذي يحتذى في عطاء الأستاذ وتواضع العالم.

كما أتوجه بخالص شكري وامتناني لزوجي وإخوتي وأخواتي وجميع أقاربي وأصدقائي.

وعلى طريق البحث لمسات وفاء وخطوات حب وعطاءات اخوه ، وبصمات صداقة أقر بها وأدين بفضلها لأصدقائي د.نبيل الجندي ود. فادي عقل والسيد إبراهيم العالول، فلهم مني أسمى آيات الوفاء والتقدير والعرفان على ما قدموه لي من عون صادق ومؤازرة حقيقية فجزاهم الله خيراً وشكري وتقديري إلى السادة المحكمين ومديرات مدارس تربية شمال الخليل. لكل هؤلاء أتقدم بوافر شكري وخالص تحياتي وأدعو الله تبارك وتعالى أن تنال هذه الدراسة الرضا وتحوز القبول وصدق الله العظيم إذ يقول ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى * وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى * ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاء الْأَوْفَى ﴾[النجم: 39:41].

وفي الختام أرجو من الله أن يكون لهذا الجهد المتواضع فائدة ترجى، ونفع يتحقق، وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم.

سبحان ربك رب العزة عما يصفون وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين

الباحثة: مريم أبو الريش

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

قائمة الملاحق

اثر استخدام استيراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين

إعداد

مريم أحمد حسين أبو الريش

المشرف

الدكتــور خالـد أبـو لوم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استيراتيجيتي (SNIPS) و (SQ3R) في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين. واختيرت لذلك عينة من طالبات الصف الرابع الأساسي مكونة من (123) طالبة، موزعات على ثلاث شعب، أختيرت من ثلاث مدارس. وتوزعت الشعب بواقع (41) طالبة في كل شعبة. ودرست الشعبة الأولى باستيراتيجية (SQ3R)، وشكلت المجموعة التجريبية الأولى. ودرست الشعبة الثانية باستيراتيجية (SNIPS)، وشكلت المجموعة التجريبية الثانية. أما الشعبة الثالثة فدرست بالطريقة الاعتيادية، وشكلت المجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة ثلاثة اختبارات، الأول في الفهم القرائي، والثاني في التحصيل، والثالث في اكتساب المفردات. وتحققت من صدق الاختبارات وثباتها.

وتوصلت الدراسة إلى أن الاستيراتيجيتين (SNIPS و SQ3R) لهما أثر دال إحصائياً في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأوضحت النتائج أيضاً أنه لا فرق بين استيراتيجيتي (SNIPS) و(SQ3R) في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها:

توظيف معلمي اللغة العربية استيراتيجيتي (SNIPS)، و (SQ3R). في تدريس القراءة.

الكلمات المفتاحية: استيراتيجية (SQ3R)، استيراتيجية (SNIPS)، الفهم القرائي، التحصيل، اكتساب المفردات.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

الفصل الاول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

حظي موضوع القراءة بدراسات كثيرة ومتنوعة، وقد كانت هذه الدراسات في القراءة أكثر من أي فرع أخر من فروع اللغة العربية، أو أية لغة أخرى. فالقراءة عملية معرفية تقوم على تفكيك الرموز لتكوين المعاني، والوصول إلى الفهم والإدراك. وتتكون اللغة من مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. والقراءة مهارة مهمة من بين هذه المهارات، فهي الوسيلة الخاصة باستقبال معلومات الكاتب أو المرسل واستشعار المعنى، وهي أيضاً وسيلة للتثقيف. وهكذا يبدو أن عملية القراءة ليست عملية آلية، كما كان يعتقد، وإنما هي القدرة على استرجاع المعلومات المسجلة في الذاكرة.

والقراءة أيضاً عملية بنائية، بمعنى أنه لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيراً تاماً، ففي التفسير يعتمد القارئ على مخزون المعرفة عن الموضوع الذي قرأه، وذلك باستخدامه لمعرفته السابقة. وأن القراءة في هذه الحالة تحتاج إلى معرفة القارئ بنطق الكلمات نطقاً صحيحاً وربطها بمعناها. لذا أصبحت قراءة النص معتمدة على مقدار تعقد ذلك النص،ومدى فهم القارئ لموضوعه والهدف من القراءة. وأن تعليم القراءة بحاجة إلى تحكم في أدائها حسب المادة المقروءة، وقدرة القارئ على الاستيعاب، فضلا عن إنها تتطلب المحافظة على الانتباه، ومعرفة أن المادة المقروءة يمكن أن تكون ممتعة ومفيدة. ولكن ذلك كله لا يحصل إلا بالاستمرار بالقراءة والممارسة والتحسين المستمر.

وأصبح موضوع القراءة مرتبطاً ارتباطاً عميقاً بالفهم، إذ أصبح الذي لا يفهم ما يقرأ كأنه لا يعرف القراءة. فالفهم القرائي غاية أساسية في درس القراءة، تظهر أهميته في تطويره الثروة اللغوية لدى الطلبة، وذلك بمعانيها المجازية والحرفية. وأصبح من غير الممكن فهم المقروءمن غير ثروة لغوية تساعد على ذلك. وتأتي بعد امتلاك الطالب للثروة اللغوية مهارات أخرى تتمثل في قدرته على تحديد التفاصيل،وتذكر الحقائق، وتحديد الفكرة الرئيسة الصريحة أو الضمنية، وتنظيم النص من حيث تسلسله الموضوعي، وتنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات وحل المشكلات، والقدرة على النقد، وتقويم المقروء (حبيب الله، 2000).

إنّ حاجة المتعلم للفهم القرائي تزداد بازدياد الكم المعرفي. فهناك ثورة معرفية، وانتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة، اذ اصبحت المعرفة قوة تمكن الانسان من الدخول الامن إلى القرن الواحد والعشرين. الذي يتميز بتطورات وتناقضات وتقدم تكنولوجي متلاحق. وفي هذه الحالة يتحتم على الانسان ان يمتلك المعرفة ويتحقق من مواجهة التحديات، ولا يتأتى ذلك إلا بمزيد من القراءة ومزيد من الفهم (السيد،2003).

ولكي يفهم المتعلم المقروء عليه امتلاك مهارات خاصة تتمثل في جانبين، هما الجانب الفزيولوجي والجانب العقلي. وكل مهارة من مهارات الفهم الرئيسة تشتمل على عدد من المهارات الفرعية، ومن هنا عد الفهم أساس السيطرة على فنون اللغة كلها، واستنادا إلى ذلك حظي فهم المقروء بمكانة بارزة في تعليم اللغة من الباحثين والمتخصصين والمربين، فبينوا مهارات الفهم وحددوا درجاته، وتناولوا انماطه بالشرح والتحليل. زيادة على أنهم بحثوا في أساليب تحسين مهارات الفهم وأسباب القصور فيه. وذكر من هذه المهارات: تحصيل معاني الكلمة، واختيار الأفكار الرئيسة وفهمها، ومعرفة الأساليب الأدبية، والقدرة على الاستنتاج (عبد الباري، 2010).

وهناك اسباب كثيرة تجعل من فهم المقروء أمراً صعباً، ومن هذه الأسباب: قصور في معالجة المعلومات، والخلفية المعرفية، ونقص في الثروة اللغوية، وفشل في توظيف الخبرة السابقة أو الاستفادة منها بصورة غير صحيحة، وقلة القراءة، ووجود مشكلات في النظر، والقراءة الجهرية والصامتة غير الصحيحتين، ومشكلات في التنظيم الذاتي، ومشكلات في مهارات ما وراء المعرفة، والضعف في مراعاة أحكام الإعراب، والقراءة الآلية، والافتقار لمهارات الفهم، واتباع طرق قديمة، لم تعد مناسبة في تدريس القراءة، والفشل في فهم الكلمات والجمل المفتاحية، والفشل في ربط الجمل، أي خطأ في استخدام ادوات الربط، وفشل في تنظيم المعلومة (عواد،2012).

وحدد للفهم القرائي مستويات متعددة، وهي كما ذكرها هارس وسميث (Haris&Smith,1980).

1- مستوى التحديد: ويتطلب هذا المستوى استدعاء المعلومات التي ذكرها الكاتب، وهذه العملية تتعلق بفهم القارئ لأفكار الكاتب.

2- مستوى التحليل: ويتطلب اختيار القارئ لجزء من النص، بوصفه مخططاً عقلياً، أو بوصفه تركيباً. ويجري في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.

3- مستوى التقويم: ويتطلب هذا المستوى حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء استنادا إلى معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من المؤشرات.

4- مستوى التطبيق: وفيه يجري توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أو في مواقف مشابهة.

وحددت روبرت وكارولين (Robert,Karolin, 1984)، مستويات الفهم بمستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم التقويمي أو الناقد، ومستوى الفهم الابداعي. وحددت لذلك مجموعة من المهارات الدالة على كل مستوى من هذه المستويات.

وجاء الاهتمام باللغة العربية لزيادة التحصيل في فروعها المختلفة، وأصبح التحصيل في هذه اللغة وغيرها مدخلا من مداخل اثبات الذات وتحقيقها، ومؤشرا من مؤشرات نجاح العملية التعليمية، وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم، من حيث الانتاجية، ومعدلات التوافق في المخرجات، وتقليل حدة الإهدار في التعليم (العيسوي،2005).

ويعد التحصيل في اية مادة من المواد الدراسية هو الناتج النهائي الذي يحققه الطالب في تلك المادة، ويترتب عليه إمكانية مواصلة دراسته أو انخراطه في وظيفة أو عمل. ومن هنا اهتمت الدراسات في العمل على تحسين التحصيل في مادة اللغة العربية أو في غيرها من المواد. وتهتم الدراسة الحالية لتحسين التحصيل في فرع مهم من فروع اللغة العربية وفي فن من فنونها إلا وهو القراءة.

ان التحصيل هو الكفاءة في الأداء، ويقاس بصورة عادية باختبارات متنوعة، وهو أيضاً مستوى كفاءة الانجاز في العمل التعليمي، الذي يمكن تحديده بالاختبارات لتقويم عمل الطلبة. وهو أيضاً مهارة مقتبسة يختلف عن القدرة، وأنه كذلك مقدار المعرفة والمهارة حال قياسها.

وتتعلق مباشرة بالقراءة مهارة اكتساب المتعلم للمفردات اولاً، ومن ثم الاستفادة من مجموع هذه المفردات كثروة لغوية تعينه على فهم المقروء. وتؤكد الدراسات أنَّ للمفردات اللغوية واكتسابها دوراً محورياً في القدرة على استعمال اللغة. فمهارات اللغة الاربع تعتمد اعتمادا كبيرا على حجم الثروة اللفظية التي يكتسبها متعلم اللغة (Nation&Waring,1997).

ويحتاج المتعلم إلى أنْ يتعلم قدراً كافيا من الكلمات، ليتمكن من النجاح في تعلم اللغة واستعمالها، فحجم الثروة اللفظية يرتبط، فضلاً عما ذكر، بالقدرة على الكتابة وفهم المقروء، وأنّ هذه الثروة، تعد من العوامل المهمة لجودة الكتابة التي أسهم الضعف فيها في صعوبات كثيرة يواجهها متعلم اللغة (Lee, 2003).

ولتحسين مستويات الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات، أو أي متغير آخر تتبع استيراتيجيات حديثة كثيرة تعمل على تحسين هذه المتغيرات. فالاستيراتيجية تكون فاعلة إذا تشكلت من مجموعة من الافكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة. والاستيراتيجية أيضاً مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الغرفة الصفية، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف. وهي في هذه الحالة تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، التي تساعد، على تحقيق الأهداف. إنّها خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها بحيث يكون هدفها النهائي تحسين اداء المتعلم في أثناء التعلم (الهاشمي والدليمي، 2008).

ومن الاتجاهات الحديثة في عملية التعلم والتعليم، وتدريس مهارات التفكير ما وراء المعرفية، تتبع استيراتيجيات معينة في تدريس القراءة خاصة، وهي مثل استيراتيجية، الجدول الذاتي (K.W.L)، والتفكير بصوت عال، وطرح الأسئلة، والصور الحسية الذهنية، والاستدلال والتركيب والتعديل والتصحيح، والتلخيص، والحفر الأعمق، والمراقبة، ومن الاستيراتيجيات الحديثة أيضاً في تدريس القراءة. (SNIPS و SQ3R) (الهاشمي والدليمي، 2008).

وتعد استيراتيجيتا (SNIPS وSQ3R) من استيراتيجيات تحسين القراءة،وتستخدم الأولى كمدخل قرائي ذي خمس خطوات لتسهيل المعالجة الفورية للنص المقروء، وذلك بتفسير الوسائل البصرية، أما الثانية فهي من أهم استيراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، إذ تقود القراء إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة الجديدة، التي بها يتفاعل الطلبة مع معلومات النص المقروء، وينتج عن ذلك تحقيق مستويات عالية من الفهم (الهاشمي والدليمي، 2008).

وتتكون استيراتيجية (SNIPS) من خمس خطوات يمثل الحرف الأول من كل كلمة خطوة من خطوات الاستيراتيجية؛ فالحرف (S) يمثل الحرف الأول من مصطلح (Start with questions)، أي ابدأ بالأسئلة، وفي هذه الخطوة يسأل القارئ نفسه أسئلة توضح ما يرمي إليه: لِمَ انظر إلى هذه الوسيلة البصرية؟ ما نوع المعلومات التي ساركز عليها ؟ ثم يسأل: ما الذي تجري مقارنته ؟ كيف تجري مقارنة الأشياء؟ ويمثل الحرف الثاني (N) الحرف الأول من كلمة (Note) الواردة في مصطلح (Note what can be learned from Hints)، ويعني تدوين ما يمكن تعلمه من الإرشادات، أي للإجابة عن الأسئلة يجب البحث عن الإرشادات والتلميحات التي يمكن أن تدل على معنى الوسيلة البصرية. ويمثل الحرف (I) الحرف الأول من كلمة (Identify)، الواردة في مصطلح (Identify what is important)، أي حدد ما هو مهم. وفي هذه الخطوة يجري تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد حقيقتين أو أكثر ممثلتين في الشكل. أما الحرف (P) فهو الأول من كلمة (Plug) الواردة في مصطلح (Plug it into the chapter)، أي أوصلها بالنص المقروء. وفي هذه الخطوة يجري التفكير في كيف تتصل الوسيلة البصرية بالأفكار الرئيسة في النص. والحرف (S) هو الحرف الأول في كلمة (See)، التي يبدأ بها مصطلح (See if you can explain visual to someone)، أي اشرح الوسيلة البصرية لشخص أخر، واشرحها لنفسك بصوت عال. وتثار الأسئلة في هذه الحالة كالأتي: ماذا يتناول الرسم ؟ كيف يرتبط بالنص المقروء؟ ما أفضل الإشارات الموجودة التي تدل على المعنى؟ ولم هي إشارات جيدة؟ (Wixson, 2009).

أولاً: استيراتيجية (SQ3R) وتسمى أيضاً استيراتيجية ربنسون فتتضمن الخطوات الآتية، الهاشمي والدليمي (2008):

أولاً : الحرف الأول (S) من كلمة (Survey)، وتعني إلقاء نظرة عامة على النص. وفي هذه الخطوة يضع القارئ مخططا تمهيديا للمعلومات التي يتضمنها النص.

ثانيا: الحرف (Q)، وهو الحرف الأول من كلمة (Questions)، ويعني طرح الأسئلة، وفيها يتوقع القارئ الحصول على إجابات عن الأسئلة لما سيقرأه.

ثالثا: الحرف (R)، ويتفرع إلى ثلاث كلمات، كل واحدة منها تبدأ بالحرف (R)، لذلك أخذت مصطلح (3R)، فحرف (R) الأول هو أول حرف من كلمة (Read)، أي اقرأ، وفيها يحاول القارئ الإجابة عن الأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة. أما حرف (R) الثاني فهو الحرف الأول من كلمة (Recite)، أي سمّع وفيها يحاول القارئ بتأن شديد أن يجيب بصوت عال عن الأسئلة إلى أثارها في الخطوة الثانية. ويمثل الحرف (R) الثالث الحرف الأول من الكلمة (Review) أي(راجع)،وفيها يراجع القارئ المادة بتكرار الأجزاء المهمة من النص، بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أعطاها آنفا.

وتعد استيراتيجيتا (SNIPS) و (SQ3R) من استيراتيجيات تحسين القراءة، وتستخدم الأولى كمدخل قرائي ذي خمس خطوات لتسهيل المعالجة الفورية للنص المقروء، وذلك بتفسير الوسائل البصرية، أما الثانية فهي من أهم استيراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، إذ تقود القراءة إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة الجديدة، التي بها يتفاعل الطلبة مع معلومات النص المقروء، وينتج عن ذلك تحقيق مستويات عالية من الفهم (الهاشمي والدليمي، 2008).

ويجري توظيف هاتين الاستيراتيجيتين لتدريس النصوص القرائية للصف الرابع الاساسي لتعرف أثرهما في الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي، والتحصيل، واكتساب المفردات. فحاجة الطلبة تزداد إلى الفهم نتيجة تطور المعرفة وسعة المعلومات، التي يجب الإطلاع عليها. فالمعرفة أصبحت قوة تمكن الإنسان من الدخول في العالم وتحديد ما يجري فيه من تناقضات وتطورات.

ومن أهداف الفهم القرائي في المرحلة الأساسية: فهم المعنى العام، والمعنى التفصيلي من السياق، واختيار عناوين بديلة، لفقرة أو موضوع، وتلخيص ما قرأه الطالب بتحديد الأفكار الأساسية، والتدريب على إبداء الرأي (وزارة التربية والتعليم 2008). واهم مهارات مستوى فهم المقروء الحرفي هي: تعرف التفاصيل،وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد تسلسل الأحداث وتتابعها، ومعرفة معاني المفردات. اما مهارات الفهم الاستنتاجي فتشمل: القدرة على التفسير، وتحديد المقارنات، وتحديد السبب والنتيجة، وتحديد سمات بعض الشخصيات (عبد الباري، 2009).

مشكلة الدراسة

تأتي مشكلة الدراسة من ضعف الطلبة عامة وطالبات الصف الرابع الأساسي خاصة في فهمهم لما يقرؤون، واكتسابهم للمفردات في اللغة العربية. فبالنسبة للضعف في مهارات الفهم القرائي توصلت دراسة زيدان (1993)، ودراسة القليني (2000) إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، وأظهرت دراسة كل من (Fisher, 2007)، ودراسة سعد الدين (1993) ضعفا في الفهم القرائي لدى الطلبة.

من هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تعرف آثر استخدام استيراتيجيتي SNIPS وSQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين.

أسئلة الدراسة

ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى لاستيراتيجية التدريس (استيراتيجية SNIPS، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى لاستيراتيجية التدريس (استيراتيجية SNIPS، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى (استيراتيجية SNIPS، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية)؟

فرضيات الدراسة:

وفي ضوء أسئلة الدراسة تصاغ الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى لاستيراتيجية التدريس (استيراتيجية SNIPS، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية).

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى لاستيراتيجية (استيراتيجية SNIPS)، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية؟

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي تُعزى لاستيراتيجية التدريس (استيراتيجية SNIPS)، واستيراتيجية SQ3R، والطريقة الاعتيادية؟

اهمية الدراسة:

تتاتى اهمية الدراسة من اهمية الاستيراتيجيتين اللتين جرى تناولهما وهما: استيراتيجية (SNIPS)، واسترايجية (SQ3R)، اللتين لم تبحثا في دراسات سابقة، وبخاصة استيراتيجية (SNIPS)،في حدود علم الباحثة واطلاعها. وتأتي أهمية الدراسة أيضاً من اهمية موضوعها، فهي تتناول مادة القراءة، وهدفها تدريب الطلبة على اكتساب المفردات، ومهارة تعرف الكلمات، ونمو القدرة اللفظية، ليُصبحوا قادرين على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة.

وستفيد الدراسة أيضاً مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية، إذ يمكن تضمن استيراتيجيتي (SNIP) و (SQ3R) في مناهج القراءة، وأدلة معلمي اللغة العربية. زيادة على أن هذه الدراسة ستعيد المعلمين والموجهين في تقويم مهارات الفهم القرائي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

وستفيد الدراسة أيضاً المتخصصين بمناهج اللغة العربية. وستفيد كذلك باحثين آخرين في إجراء دراسات لاحقة تتناول الاستيراتيجيتين المعتمدتين في مراحل دراسية أخرى، أو في بيئات أخرى، أو على مواد أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر الدراسة على ما يأتي:

أولاً: عينة من طالبات الصف الرابع الأساسي في منطقة الخليل للعام الدراسي 2015/2014.

ثانيا: مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي لمناسبتهما لطالبات الصف الرابع الأساسي.

ثالثا: إن تعميم نتائج الدراسة يخضع إلى مدى صدق الأدوات وثباتها.

التعريف الإجرائي للمصطلحات:

استيراتيجية (SNIPS): وهي استيراتيجية خاصة بتعليم القراءة، وتتضمن خمس خطوات هي: ابدأ بالأسئلة، لاحظ، حدد، فكر، اشرح.

استيراتيجية (SQ3R): وهي استيراتيجية خاصة بتعليم القراءة، وتتضمن خمس خطوات هي: تفحص، اسأل، اقرأ، سمّع، راجع.

فهم المقروء: قدرة الطلبة (عينة الدراسة) على إدراك معنى النص على وفق متطلبات الفهم الحرفي وإدراك النص أيضاً وفق الفهم الاستنتاجي بمهاراته المختلفة ويقاس باختبار الفهم القرائي الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل: يقصد به في هذه الدراسة الدرجة المتحققة لطالبات الصف الرابع الأساسي (عينة الدراسة) بإجابتهن عن اختبار في مبحث اللغة العربية، الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

اكتساب المفردات ويعني قدرة الطالبة على التعامل مع المفردة والتعرف إلى معناها واستعمالها في السياق المناسب ويقاس باختبار اكتساب المفردات الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

الصف الرابع الأساسي: هو الصف الأخير من الحلقة الأولى الذي يشمل الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل خلفية الدراسة الفلسفية والنظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الأدب النظري: يعد الفهم القرائي موضوعاً تعليمياً مهماً في مجال القراءة في اللغة العربية وغيرها من اللغات. فهو محور العملية القرائية، والهدف الأساسي من تعليم القراءة و للفهم القرائي أهمية في مساعدة الطلبة على الرقي بمستواهم المعرفي وبعملية التعلم، لما ينطوي عليه من إدراك عقلي يتطلب الانتباه والتركيز وتحليل عناصر النص المقروء.

والفهم القرائي نشاط فاعل يتجلى بوضوح في استنتاج المعنى من الوحدة اللغوية، وتؤدي الخلفية المعرفية للقارئ دوراً مهماً في هذا الفهم. ومن هنا يتطلب الفهم القرائي قدرات متنوعة لمعالجة النص، وتحويل مدلولات الرموز فيه إلى معان ذهنية تعكس الافكار والحقائق المتضمنة فيه. ومن ثم محاكمة المقروء وتوظيفه لتتحول إلى عملية تسهل عملية التواصل بين القارئ والنص المقروء، والفهم هو تجسير للمعلومات والخبرات الجديدة وربطها بالخبرة السابقة (عمايرة، 2004).

وإذا كان للفهم هذه الأهمية فان للتحصيل أهمية أخرى لاتقل عنه شأناً، فاذا كان القارئ يفهم ما يقرأ فان ناتج ما يحدث في عمليات التعلم هو التحصيل الذي يدل على نشاط المتعلم الفعلي والمعرفي. فالتحصيل هو أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم والمعرفة. فبه يستطيع الإنتقال من المرحلة الحالية إلى المرحلة التي تليها. وأصبحت الوظيفة الأساسية للمدرسة هو رفع مستوى تحصيل طلبتها الدراسي. ولقد خدمت البحوث النفسية والتربوية المدارس في هذا الميدان، إذ كان لها أثر كبير في التقدم العلمي والممارسات التربوية الصحيحة. وفي هذه الحالة تحقق التربية هدفها في التنمية الشاملة المتكاملة. وكان للتحصيل الدراسي، بوصفه ظاهرة تربوية نفسية، اهتمام خاص في البحوث والدراسات، فقد أجريت بحوث كثيرة حول البحث عن المتغيرات العقلية المرتبطة بالتحصيل الدراسي. وهناك جهود أخرى اتجهت نحو البحث عن متغيرات الدافعية والانفعالية والاجتماعية المرتبطة بهذا التحصيل، إلى أن وصل الحد إلى التنبؤ بمستواه في ضوء المتغيرات المرتبطة به. وتظهر أهمية الاستيراتيجية وجدواها في مدى قدرتها على تحسين الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية. فاكتساب المفردات اللغوية مثلاً يحتم العمل على تزويد متعلم اللغة باستيراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللغوية. وفي هذه الحالة يمكن حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة التي يتعرض لها متعلم اللغة. وهذا يستدعي من المتعلم ان يفهم هذه المفردات ليستمر في تعلم مفردات جديدة. وأصبح من الأهمية بمكان

الكشف عن الاستيراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في عملية تعلم المفردات اللغوية، وذلك لدعم برامج اللغة وتعزيزها.

مقدمة في القراءة:

القراءة مهارة أساسية من مهارات اللغة الأربع، وقد تكون أعقدها جميعاً، لذا تطور مفهومها، بحيث ساعد هذا التطور على تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة. فهي لم تعد عملية تحريك العين على المادة المقروءة، بل أصبحت مهارة ومعرفة تجري بشكل مترابط. فهي أسلوب من أساليب النشاط الفكري، تتضمن الفهم والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار. ولا يحدث ذلك إلا بامتلاك القدرة على حل الرمز المكتوب وفهمه والتفاعل معه، واستثمار المقروء في الحياة العملية (العيسوي، واخرون 2005).

وجرى تعريف القراءة بتعريفات متعددة، فقد عرفها عوض (2003)،"بأنها عملية بنائية نشطة يؤديها القارئ بوصفه معالجاً ايجابياً نشطاً للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا. وعرفت أيضاً بأنها عمل فكري عقلي، الغرض الأساسي منه فهم المقروء في سهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة ومعرفة ثمرات العقول، وتنمية ملكة النقد، والحكم والتمييز (العواملة، 2004).

إنّ القراءة هي مفتاح المعرفة يستطيع بها القارئ الجيد معرفة غيره ممن لديهم انتاج علمي أو أدبي، والاطلاع على افكارهم وكتاباتهم. فقد شبهت القراءة بالمال المتنامي الذي لا ينضب عطاؤه. لذا يجب ان يبدأ القارئ بادراك فوائد القراءة، منذ كونها قراءة بسيطة إلى أن أصبحت عملية معقدة، وهي يجب أن تتعدى مجرد تعرف الكلمات إلى مرحلة اكتساب الخبرات وصقل المواهب وتنمية العقول (اسماعيل،2005).

وأشار العواملة (2004) إلى أن أهمية القراءة تتجلى في كونها مهارة يمكن أن يمتلكها الفرد، بوصفها ضرورة من ضرورات الحياة، وتمكن الفرد من فهم الإشارات والتوجيهات، والتعرف إلى الأخبار بطريقة ميسرة، وتوسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة، والتذوق والاستماع، ومساعدة الفرد على النجاح في عمله الذي يحترفه، أي كانت طبيعة هذا العمل. وهي بعد ذلك من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للإنسان. وبيّن عطا (2005) أنَ القراءة تسهم في تنمية القيم الانسانية، والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين، وتشغل الوقت بما يفيد المتعلم، وتوقفه على ما يجري في العالم، وما يتوقع ان يكون.

وذكرت للقراءة مهارات متعددة منها: مهارة التعرف، اي تعرف الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا، ويدخل ضمن هذه المهارة تعرف شكل الكلمة، وصوتها، ومعناها. وهناك مهارة النطق، اي نطق المتعلم لاصوات الحروف نطقا صحيحا منفردة أو في كلمات. وهناك أيضاً مهارة الفهم، اي تمكن المتعلم من معرفة الكلمة ومعناها، ومعنى الجملة والربط بين المعاني، والاحتفاظ بهذه المعاني والافكار وتوظيفها. وللفهم مهارات فرعية تتمثل في: تحديد الفكرة العامة، والفكرة الرئيسة، والافكار الثانوية، أو الفرعية الداعمة، وتحديد الكلمات المفتاحية، وتحديد ما بين السطور، من معان وافكار ودلالات، وتحديد ما وراء السطور، وتحديد نقد المقروء وإصدار الأحكام، والاحتفاظ بالمقروء، واستخدام الافكار، وإعطاء الرمز اللغوي الخاص به. وذكرت أيضاً أن مهارات القراءة تنقسم إلى مهارات فسيولوجية خاصة باعضاء النطق، ومهارات وجدانية متمثلة في التذوق الجمالي والانفعالي الوجداني، ومهارات عقلية تشمل مهارات الفهم المختلفة (حراحشة،2007).

وتظهر أهمية القراءة في مواقف الحياة المختلفة، التي تستدعي إلقاء القطع الأدبية وإذاعة الأخبار والتدريس واستثارة مشاعر المتلقين، ولتأييد أو رفض أو تقبل موقف معين. (Griffen, 2003).

والحقيقة أن القارئ عندما يشرع بقراءة النص تتحول الأفكار والمعاني عندما يقرأ إلى مجرد تخمينات غير مترابطة، وبعد الانتهاء من القراءة الأولية ينتقل بنوع آخر من القراءة هو القراءة التفسيرية، وفيها يربط بين المفاهيم والمعاني والدلالات بسياق النص. وهذا يتطلب أن تذكُّر أن الكلمة الواحدة في المقروء قد تحمل أكثر من معنى، وترسم أكثر من فكرة، وهي تختلف بطبيعتها على وفق محتوى النص وموضوعه. مثال ذلك: أن كلمة عين بقراءتها في موضوع معين فإن القارئ قد يضع لها مرادفاً واحداً هو أنها العين التي هي أداة الإبصار، في حين يلاحظ أن كلمة عين قد تعني عين الإنسان التي يبصر بها، أو عين ماء، أو تعني جاسوساً (عطية، 2006).

والقراءة المدرسية، إذا صح التعبير، هي نوع خاص من القراءة الوظيفية لكل متعلم، ذلك لأن المتعلم العربي مثلاً يحتاج القراءة في كل المواد الدراسية، كالرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وعندما يتقدم المتعلم في سلم التعليم تصبح معرفته للقراءة والكتابة أمراً أكثر أهمية، فالطلبة في المراحل المتقدمة من الدراسة يجب عليهم أن يقرؤوا لكي يفهموا موضوعات شديدة التنوع. وتتطلب قراءة المتعلم أيضاً، قراءة أنواع خاصة من المواد المشتملة على الرسوم التوضيحية والبيانية والخرائط والجداول. وهكذا تستمر الحاجة إلى القراءة حتى بعد أن ينهي الشخص تعليمه النظامي (شريف، 2002).

وعلى القارئ أن يدرك أهمية التركيز على المقروء أولاً بمعرفة استخدام العينين بالقدر الذي يسمح للعقل باستيعاب الأفكار، فالذين يقرؤون بطريقة غير صحيحة، فإن أذهانهم لابد من أن تكون مشتتة، فهم يقرؤون الكلمات والجمل والعبارات من غير إدراك لمدلولها، مما يضطرهم إلى إعادة القراءة مرات ومرات .

وإذا أراد الطالب تحسين طرق القراءة لديه فعليه **أولاً:** تقويم طريقته في القراءة، أي يجب عليه تحليل طريقته وعاداته الحالية في القراءة، لمعرفة اتجاهاته في تحسين هذه الطريقة. **وثانياً:** توفير المناخ المناسب، بمعنى أن يعرف الطالب أن حرصه على القراءة سيؤثر في قدرته على الإجادة في هذا المجال. **وثالثاً:** استخدام العينيين بفاعلية، أي أن يفهم الطالب كيفية استخدام عينيه وعملها في القراءة، بمعنى يتيح لعينيه فرصة الأداء الأمثل، ذلك لأن العينين تدركان مفهوم الكلمات عندما تتوقفان فقط عن التحرك، لأنه في تلك اللحظة يبدأ العقل بتسجيل ما أبصرته العينان آنفاً في أثناء حركتهما. **ورابعاً:** الاستمرار في تنمية الثروة اللغوية، فالذي يمتلك ثروة لغوية جيدة فإنه من دون أدنى شك سيكون قارئاً جيداً. **وخامساً:** تكييف سرعته في القراءة لفهم المادة فهماً جيداً، وذلك بضبط سرعته، إذ من غير المعقول قراءة كل شيء بالمعدل نفسه من السرعة. **وسادساً:** ممارسة القراءة بانتظام، ذلك أن القراءة تحتاج إلى الممارسة لتحقيق المهارة فيها.

ويذكر التربويون والمهتمون بدراسات القراءة أنواعاً متعددة منها؛ فهناك من يقسمها، بحسب المكان الذي تمارس فيه، فإذا كانت موجهة تجري داخل الصف أمام المعلم تسمى القراءة المكثفة، وفيها يشرف المعلم على قراءة الطلبة، لأن المقروء يتضمن كلمات وتعابير لغوية جديدة، فضلاً عن تعليم الطلبة كيفية النطق بها، وما نتضمنه من إشارات ثقافية. وفي هذا النوع من القراءة يجري تحقيق أكبر قدر من الفهم من المحتوى. وهناك القراءة المطولة التي تكون للتحصيل، وهي تؤدي غالباً في البيت، وتظهر أهميتها في أنها تعمل على توسيع مدارك المتعلم (حسين، 2007).

وهناك القراءة الصامتة وهي مهارة مهمة تتطلب ممارسة وتوجيه من المعلم في كيفية إنجازها، وخصوصاً المراحل المبكرة في تعلم اللغة. وفي هذه الحالة على المعلم مساعدة الطلبة لتطوير رغبتهم في القراءة الصامتة، وذلك بتكوين عادات جيدة، كوضع الجلوس الصحيح، والمسافة المناسبة بين العينين والكتاب، والحركة السليمة للعين، فضلاً عن تحديد المعلم لوقت القراءة الصامتة، وتوجيه أسئلة الفهم بعد الانتهاء منها مباشرة.

وتدرس القراءة الصامتة للمبتدئين بخطوات معينة هي: تمهيد المعلم للدرس بمناقشة شفهية تتناول الكلمات التي يراد قراءتها. وعرض الوسائل والأنشطة، مع مراعاة توجيه ذهن الطالب لأن يفكر بمعاني الكلمات والجمل والعبارات موضوع الدرس، واستخدام بطاقات تكتب عليها جمل منتقاة، يعرضها المعلم على الطلبة لقراءتها قراءة صامتة. وتدريب الطلبة على التمييز بين البطاقات بحسب الجمل التي وردت فيها.

وهناك القراءة الجهرية التي لا تقل أهمية عن القراءة الصامتة، بل هي أهم منها في المرحلة الابتدائية، فالصغار يحتاجون إليها للاستفادة منها تربوياً لقراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عالٍ، فضلاً عن أنها تجعل المتعلمين يتذوقون موسيقى النص الأدبي، وتحسن النطق والتعبير لديهم. والقراءة الجهرية تمكن المعلم من كشف الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، وبالنتيجة تتيح له فرصة علاجها، وأنها تساعده على قياس الطلاقة والدقة في القراءة. وتتطلب القراءة الجهرية تفسير المقروء للمستمعين، وتتطلب مهارات صوتية كافية،وتحسين الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيد المعاني والمشاعر، لذا أصبحت أصعب من القراءة الصامتة.

وتدرس القراءة الجهرية بخطوات معينة هي: تهيئة الطلبة ذهنياً ونفسياً وذلك بإثارة مشكلة تحل بقراءة الموضوع الذي جرى اختياره، أو بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس، وقراءة المعلم للموضوع كله قراءة نموذجية معبرة، مراعياً فيها معدل السرعة في القراءة ومناسبته لمستوى الطلبة، وتقسيم الموضوع إلى جمل أو فقرات على وفق محتواها. وفي هذه الحالة يطلب المعلم من الطلبة أن يقرأ كل منهم جملة أو فقرة. وتصحيح أخطاء الطلبة أولاً بأول، بعد الانتهاء من قراءة كل جملة أو فقرة، والاستعانة بوسائل معينة كالسبورة والبطاقات والرسوم، وغير ذلك. ثم تجري مناقشة الفكرة العامة للموضوع والأفكار الجزئية والعلاقات الرابطة بينهما، ومدى منطقيتها، ثم نقد الموضوع وتقويمه، على أن يكون التقويم مبسطاً ملائماً للمستوى العام للطلبة، ثم يضع الطلبة أسئلة حول الموضوع، والإجابة عنها لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف (http://www.onefd.edu.dz).

وهناك نوع آخر من القراءة تسمى قراءة الاستماع، وهي القراءة الخاصة بقراءة الصوت بالأذن على أساس تتبع التدخلات المتمثلة بالإشارات والرموز والأصوات. وهذه القراءة لا تقل أهمية عن القراءة الصامتة أو الجهرية (عبد الرؤوف، 1992). وأشار ميركير (Mercer,1997). إلى أن هذا النوع من القراءة لا يعتمد على المثير البصري، وإنما على المثير اللفظي المتمثل في الصوت. وتهتم قراءة الاستماع بتفسير الرموز المنطوقة، فضلاً عن الرموز المطبوعة أو المكتوبة. وتلك إشارة إلى أن القراءة تتضمن نوعاً آخر غير القراءة الصامتة والجهرية وهي قراءة الاستماع.

وأشار لاينيرجر(Lineburger, 2001) إلى أن القراءة المسموعة تتمثل في قدرة المستمع على فهم ما يسمع وإدراكه. ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة مع التركيز بعيداً عن الشرود الذهني. وأن نسبة 80% من التخمينات المستخدمة تكتسب بالاستماع، فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذلك فإن كثيراً من الطلبة يطورون هذه المهارة كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة.

الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي الغاية الأساسية من كل قراءة، والهدف الذي ينشده كل قارئ، والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته لدى طلبته في المراحل التعليمية المختلفة. والفهم أكثر أنواع المعرفة تعقيداً، وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية، ومعرفية، ولغوية، مندمجة معاً (سعد، 2006). والفهم القرائي مهارة في القراءة، وهدف رئيس فيها. ومن هذا المنطلق تنوعت تعريفات الفهم القرائي وتعددت، وذلك بحسب وجهات نظر المتفلسفين في هذا الجانب. فالفهم القرائي عند بيكر وبراون (Baker & Brown, 2000). هو قدرة المتعلم على أداء ثلاث عمليات عقلية هي: تمييز أفكار النص ومعلوماته، وربط هذه الأفكار وهذه المعلومات بالأفكار والخبرات السابقة، و إعطاء استنتاجات تؤدي إلى معرفة جديدة.

أما زايلنغ (zhiliang, 2010) فيذكر أن الفهم القرائي عملية تتضمن، فضلاً عن استنتاج معان من المقروء، إضافة معان جديدة إليه. وأشار سعد (2006) إلى أنّ فهم المقروء هو عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عملية مركبة تتضمن عمليات عقلية تهدف إلى تعرف أو تداعي المعاني وتقويمها واختيار الصحيح منها.

وأصبح الفهم القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة، ومحوراً لها. فبه يجري إعداد طلبة قادرين على امتلاك مهارات القراءة العقلية، أي أن الذي يفهم ما يقرأ يقرأ بصورة صحيحة،والذي يقرأ بصورة صحيحة يفهم ما يقرأ، ومن هنا، كما ذكر هارست (Harste,1990)، يتطلب الفهم القرائي قدرات مختلفة لمعالجة النصوص، لذا أصبح نشاطاً عقلياً فاعلاً يحتمل في استنتاج المعنى من الوحدات اللغوية استناداً إلى الخلفية المعرفية للقارئ. ولكي يفهم المقروء يجب تحويل مدلولات الرموز إلى معان ذهنية تعكس الأفكار والحقائق المتضمنة في النص ومحاكمة المقروء وتوظيفه.

إنّ الفهم القرائي عملية ديناميكية نشطة تتطلب فهماً عميقاً لدقائق النص، لذا أصبح الفهم عملية معقدة تتضمن التقدم الذهني للمعرفة وإيجاد المعنى، واختيار المعنى الصحيح، والتعميم الذي يعتمد على المعاني. وهكذا يرى آندريه (Andre,1991) أن الفهم القرائي نشاط ذهني متعدد الأبعاد يرمي إلى تصور دلالي، ويأتي في المرتبة الأولى بالنسبة للمهارات الإدراكية للمتعلم. فالقارئ يستوعب بتفاعله مع النص المضامين المختلفة لذلك النص.

وهكذا فإن فهم المقروء، يعني عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة، بما يلائم الخلفية المعرفية لذلك القارئ. وهو أيضاً القدرة على استخلاص المعلومات من النص بفاعلية وكفاءة، أو هو عملية اقتباس المعنى الصريح والضمني للنص، أو أنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى، أو هو تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة، فاهتمام القارئ ينصرف أولاً إلى تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة لديه، وبين المعلومات الجديدة في النص (العلوان والتل، 2010).

وتساعد على فهم المقروء عوامل كثيرة حددها أندرسون (Anderson,1998)، وهي: معرفة المفردات اللغوية والإلمام بها، بوصفها وحدات صغرى، فهناك علاقة بين الفهم ومعجم المتعلم اللغوي، إذ كلما زادت ثروة المفردات، صار المتعلم أكثر فهماً. والقدرة على استنتاج الأفكار من النص، لتكوين صورة كلية له. والقدرة على فهم الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة، ومدى ترابطها لتكوين الإطار الكامل للنص.

وحدد رضوان (1977) عوامل أخرى تساعد على فهم المقروء، منها: القدرة على معرفة التراكيب، إذ لا يكفي التعرف إلى الصور والأشكال، وإنما يجب الإلمام بمعاني الكلمات، وهنا يكون الذكاء بشكل عام مهماً للقارئ، إذ كلما كان المتعلم قادراً على فهم شيء ما حين سماعه منطوقاً يستطيع أن يفهمه عند قراءته، ولأن العلاقة وثيقة بين القراءة والتفكير فإن مدى فهم القارئ للنص تبلغ مستوى معيناً من الصعوبة يتوقف على قدرة ذلك القارئ وتصوره وتفكيره. زيادة على الخبرة السابقة للقارئ، إذ كلما زادت المعرفة بموضوع ما، تسهل قراءته، لذا يصبح من السهل على المتعلم أن يفهم ما يقرأ إذا كان المقروء يقع في خبرته السابقة.

ومثلما كانت هناك عوامل تساعد على الفهم فإن هناك عوامل تؤثر في الفهم. ومن هذه العوامل: خصائص القارئ فيما يتعلق بامتلاكه القدرة على تفسير الكلمات، وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار (أحمد، 1988). وكذلك نوع القراءة، أي هل هي صامتة أو جهرية أو قراءة استماع، فالقراءة الجهرية تتطلب الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المقروء، وتتطلب القراءة الصامتة فهماً وإدراكاً لمعان عميقة في النص، وتتطلب قراءة الاستماع فهماً وإدراكاً كما يجري سماعة (عبد الحميد، 2005).

وهناك نوع طريقة التدريس، أي أن الاستيراتيجية أو الطريقة أو الأسلوب المتبع في تدريس القراءة يؤثر تأثيراً مباشراً في فهم النص القرائي (العبد الله، 2007).

ومما يؤثر في الفهم أيضاً المعنى المتضمن في النص، أي أنّ المعنى يتحدّد في ضوء تنظيم الكلمات والجمل والفقرات، وعلاقات التركيب التي تربطها ببعضها، وهي متعلقة أصلاً بالنمط التنظيمي للنص أياً كان نوعه (طعيمه، والشعيبي، 2006). وهناك أيضاً خصائص المادة المقروءة، وتتعلق بالربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها، فالكلمة تحمل أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موقعها في الجملة، ويكثر ذلك في التعبيرات البلاغية خاصة، وفي هذه الحالة يساعد الفهم. على تحليل المادة المقروءة والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها (إسماعيل، 2005).

و ذكر كودمان (Goodman,1994)، أن العوامل المؤثرة في الفهم تتلخص في مدى سهولة المفردات وصعوبتها، ومدى الإلمام بفنون اللغة وقواعدها، والسرعة في القراءة، وطريقة التدريس المتبعة، والفروق الفردية بين الطلبة.

وأشار أندريه (Andree, 1991) إلى أن هناك عوامل مؤثرة في الفهم القرائي تتعلق بالسياق، وخصائص النص، وخصائص القارئ. ويقوم الفهم القرائي على مجموعة من المهارات فهناك المهارة الأساسية لهذا الفهم تتعلق بامتلاك ثروة لغوية أولاً. وقبل كل شيء تجعل هذه الثروة المتعلم يدرك المعاني الحرفية والمجازية، سواء أكان ذلك على مستوى الكلمات أم الجمل أم الفقرات أم السياقات الأكبر. وهناك مهارات تفصيلية للفهم القرائي تتمثل بالقدرة على إعطاء المعنى المقصود، وفهم الكلمات من السياق، وفهم الوحدات الأكبر، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية متكاملة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وفهم التنظيم الفكري الذي أنتهجه الكاتب، والتوصل إلى المعنى الإجمالي، والقدرة على التصنيف والتلخيص والتنظيم، والقدرة على تتبع التعليمات، والتنبؤ بالنتائج والاستنتاجات وفهم الاتجاهات المتضمنة في النص تلميحاً أو تصريحاً، والقدرة على النقد وتقويم المقروء، ومعرفة وجهة نظر الكاتب وأهدافه، ومعرفة التفاصيل والحقائق، واستخدام الأفكار وتطبيقها (طعيمة والشعيبي، 2006).

وهناك مهارات للفهم القرائي، ذكرها سعد (2006)، تتعلق بمعرفة معاني الكلمة، والاستنتاج من المحتوى، وتتبع بناء النص، وإدراك أهداف الكاتب وأسلوبه واتجاهاته وانفعالاته العامة، وإيجاد إجابات للأسئلة.

وذكر روبنسون (1972) محدداً مهارات الفهم القرائي التي منها: التنبؤ بمحتوى النص قبل قراءته، وتحديد الفكرة الرئيسة، وتذكر التفاصيل، والعلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقاتها، وتتبع تسلسل الأحداث، والاستدلال، وإدراك هدف الكاتب واتجاهاته.

مستويات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مستويات متعددة، فقد وضع المهتمون بالدراسات الخاصة بالقراءة والفهم والاستيعاب القرائي تصنيفات تعمل على تنظيم مهارات الفهم والاستيعاب. ومن هذه التصنيفات تصنف بيرنزوريو (Burns & Roe,1999)، وفيه وُضعت أربعة مستويات:

المستوى الحرفي: ويتضمن هذا المستوى: معرفة المعاني والأفكار الظاهرة في النص.

المستوى التفسيري: ويتضمن اشتقاق الأفكار الضمنية من النص، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، واستنتاج مرجعية الضمائر والظروف، والتنبؤ بالكلمات المحذوفة، والاستدلال على هدف الكاتب، وفهم اللغة المجازية، وإصدار التضمينات.

المستوى الناقد: ويتضمن: معرفة مجال المضمون، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والحقيقة والخيال، وربط النتائج بالمقدمات، وتفسير المعاني الرمزية، وإصدار الأحكام، والتنبؤ بها.

المستوى الإبداعي: ويتضمن قدرة القارئ على التصور، وحل المشكلات، وإدراك اتجاهات الكاتب، وتوظيف المقروء، وابتكار الأفكار الجديدة، ووضع عنوان مناسب آخر.

وصنف حبيب (1997)، الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى الحرفي: وهذا المستوى يتكرر لدى جميع الباحثين تقريباً، وفيه يتعرف القارئ المعنى الظاهر للكلمات، ومعرفة بناء النص وتنظيمه، والوصول إلى الفكرة الرئيسة.

المستوى التفسيري: وفيه بتعمق القارئ في معاني النص، تصريحاً أو تلميحاً، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتحليل الشخصيات، والوقوف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب، والتوصل إلى تعميمات وتلخيص للمقروء.

المستوى التطبيقي: وفيه يصل القارئ إلى تمكنه من نقد ما يقرأ، وتمييز الحقيقة من الرأي، والإفادة من النص في حل المشكلات، وقبول الحلول البديلة أو رفضها.

أما باريت (Barret, 2007)، فصنف الفهم القرائي إلى أربعة مستويات أيضاً. وتعد تصنيفات باريت من أكثر التصنيفات شيوعاً لدى الباحثين: وهذه التصنيفات هي:

المستوى الحرفي: ويتصل بتعرف الأفكار والمعلومات وتذكرها.

المستوى الاستنتاجي: وفيه يمزج باريت بين المعلومات الواردة في النص، والمعلومات القبلية (الخبرة السابقة).

المستوى التقويمي: وتستخدم في هذا المستوى المعرفة في ما هو خارج حدود نصوص المادة، أي أن استخدام المعرفة القبلية لا تتصل بالنصوص الصريحة الواردة في النص. ولا بالمعرفة القبلية المتصلة به، فهذا المستوى يتعلق بإصدار حكم وتقييم المادة المقروءة.

المستوى التقديري: ويتعلق هذا المستوى بالتجاوب الانفعالي للقارئ مع نوع النص، ويبين ذلك مواقف القارئ ورؤاه ومفاهيمه الحياتية والاجتماعية وذوقه.

وهناك من صنف مستويات الفهم إلى: قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، وهناك من صنفه إلى المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى التطبيقي. وهناك من صنفه إلى مستويات الشرح، والتفسير، والتنبؤ (شاكر، 2011).

وهناك تصنيف آخر للفهم القرائي هو تصنيف كاتس وكامهي (Catts & Kamhi, 1999)، ويتلخص هذا التصنيف بأربعة مستويات هي الحرفي، والمسحي، والتحليلي، والنقدي المقارن، أما الحرفي فيتضمن المعرفة الحرفية للكلمات أو الجمل، ويتضمن المستوى المسحي قراءة النص قراءة صحيحة الخروج بفهم عام له، ويتضمن المستوى التحليلي فهم المعاني الضمنية، ويتناول المستوى النقدي المقارن تقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص أخرى (شاكر، 2011).

ولما كانت الدراسة الحالية تناول مستويين من مستويات الفهم القرائي هما مستوى الفهم الحرفي ومستوى الفهم الاستنتاجي، فإن الباحثة ستعطي هذين المستويين أهمية كافية في الحالة النظرية فالقراءة الحرفية للنصوص تشكل صعوبة لدى المتعلمين المبتدئين. ويترتب على ذلك صعوبات في فهم المقروء أيضاً. وتتعلق تلك الصعوبات باستذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح. ولهذا النوع من القراءة (القراءة الحرفية)، مهارات كثيرة تتعلق بملاحظة الحقائق التفاصيل الدقيقة، وفهم الكلمات والفقرات، وتذكر تسلسل الأحداث، واتباع التعليمات والقراءة السريعة للنص.

وذكر بافيسيك (Pavicici, 2008) أن هناك أسباباً متعددة تجعل الفهم الحرفي صعباً، ومن هذه الأسباب: أن الطالب أو المتعلم لا يمتلك القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة، وبخاصة إذا كان هناك أكثر من معنى للكلمة الواحدة. فبعض الطلبة لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه الكلمات في خبراتهم الحياتية.

وهناك صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث صعوبة في الفهم. وأن فهم الطلبة للفكرة العامة قد يتأثر بطول النص نفسه، ووجود أي من هذه الصعوبات يتطلب إجراءات علاجية لتجنب التأثير السلبي لتلك الصعوبات (www.werathhar.com).

أما الفهم الاستنتاجي في المرحلة الأساسية الدنيا فيواجه الطالب فيه صعوبات تتعلق بتدني قدرته على الاستنتاج لأنه ابتداءً لم يتقن بعد الفهم الحرفي. فالطالب لا يمكنه مزج المستوى الحرفي للنص المقروء بما يمتلكه من معلومات وتدني قدرته في الحدس وضعف مخيلته لأن ذلك يمنعه من القيام بالتخمينات والافتراضات.

ومن الصعوبات أيضاً عدم قدرة الطالب على التقاط المعاني الضمنية التي هدف إليها الكاتب، لأنه يكون قد تعلم إدراك ما هو ظاهر صراحة، ولم يتعامل مع ما هو ضمني. وهنا يتحمل المعلم مسؤولية تدريب طلبته على استنتاج المعاني الضمنية من نصوص القراءة.

وتعتمد القراءة على استخدام الحواس، إذ يتفاعل القارئ مع الرموز المكتوبة ثم تحدث عملية الإدراك، ويجري ذلك بوجود معنى خاص للكلمة المفردة التي يتطلب إدراكها مهارات فرعية، كرؤية الكلمة والتعرف إليها، والوعي بمعانيها، وربطها بالسياق الذي ترد فيه. فالكلمات المكتوبة مثيرات في حين أن القراءة بكل محتوياتها استجابات يصدرها القارئ كرد فعل لتلك المثيرات، ومن تلك الاستجابات حركة العين على السطور المكتوبة، ونطق الأصوات المعبرة عن الرموز والتكييف الحسي والانفعالي مع المادة المقروءة، ومن ثم فالقراءة تصبح عملية فكرية نشطة تعتمد على المعنى المتبادل بين كل من القارئ والكاتب (عصر، 1999).

وأشار سميث(smith ،1961) إلى أن العملية القرائية تتطلب القيام بمهارات الاستدلال والموازنة، من حيث الأهمية النسبية للمادة المقروءة معنى وفكرة، وتحديد العلاقات القائمة بينها، وهي أيضاً عملية لبناء الأحكام والتحقق من صدقها أو خطئها، وكأن تلك الأحكام فروض يسعى القارئ إلى التحقق منها واحدة تلو الأخرى. وذلك لا يمكن أن يحدث من غير يقظة القارئ، وتوقع المعاني التي يقصدها الكاتب، وذلك قبل قراءة الكلمات. الدالة عليها باعتماد السياق. وبالنتيجة يكون الكاتب مثيراً لفكر القارئ، بكل ما يكتبه من كلمات وجمل وتراكيب وعبارات وفقرات.

ويبدأ الفهم القرائي بوصفه عملية معقدة بإدراك المكتوب، إلا أن هذه العملية تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل مترابط، بمعنى أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة بشكليه الصريح والضمني (التل، 1992).

وذكر الخبراء في مجال الفهم القرآئي أنه مع تطور البحوث والدراسات ازدادت أهداف القراءة ووظائفها، لذا أصبح الفهم هدفاً أساسياً من أهداف القراءة ذلك لأن فهم المقروء يجعل القارئ مندمجاً ومتفاعلاً مع النص المقروء (سمك، 1998).

وفهم المقروء ليس مجرد مهارة، وإنما هو عملية فكرية معقدة ترمي إلى إظهار الأفكار، وربطها بالخبرة والمعرفة، وهنا يجب أن يمتلك القارئ مبادئ أساسية تمكنه من أداء عملية القراءة، وتكون لديه أساليب عقلية تمكنه من الفهم، فهو بحاجة إلى اللغة والعقل والخبرة معاً. (Betty, 2009).

وأورد كوستا (Costa, 1985) أن النص الذي يساعد على الفهم القرآني يفترض أن يتصف بثلاث سمات، تتعلق السمة الأولى بتسلسل الأفكار وضبطها، بحيث يشعر القارئ بوجود علاقة بين الجمل والأفكار، وترتبط الفكرة الواحدة ارتباطاً منطقياً بما سبقها، وتؤدي إلى الفكرة التي تليها. وتتعلق الثانية بتحقق الوحدة الموضوعية للنص، بحيث تحذف الأفكار الزائدة التي لا علاقة لها بالموضوع، ويركز القارئ هنا على الأفكار ذات العلاقة، من غير أن يتشتت ذهنه بين أفكار غير مرتبطة بالنص. وتتعلق الثالثة بمناسبة الص لعمر الطالب، من حيث طبيعة المفاهيم التي يتضمنها، والثروة اللغوية التي يتطلب توافرها لديه، وتناسب مقروئيه النص لمستواها القرآئي.

وهناك أساليب تؤثر في تنمية مهارات الفهم القرآئي، ومن هذه الأساليب تفعيل خلفية الطالب المعرفية وفوق المعرفية، ومساعدته على طرح الاسئلة والإجابة عنها، وقدرته على إعادة صياغة ما يقرأه، وممارسته نشاطات القراءة الموجهة، وقدرته على إعادة سرد القصص وتحويلها(العبد الله، 2007).

إن الفهم القرائي هو نتاج القراءة الواعية الهادفة إلى توسيع دائرة خبرات المتعلم وتنميتها، وتنشيط مهاراته الفكرية، وتهذيب ذوقه، وإشباع حب الاستطلاع النافع لديه، وإدراك بالمعلومات الضرورية من أجل حل المشكلات التي تواجهه، فضلاً عن تحديد ميوله وزياداتها اتساعاً وعمقاً، وتنمية الشعور والإحساس بالذات وبالآخرين (رسلان، 2005).

ويرى فاندر جريفت (vandergreft,1990)، أن الفهم القرائي هو قدرة القارئ على تعين المكون المفتاحي للنص المقروء، بما في ذلك الموضوع، السياق التاريخي، والموقع أو المكان، والعقدة، والفكرة الرئيسة، والشخوص.

ويتطلب الفهم القرائي مهارات معينة أهمها: القدرة على توقع محتوى النص المقروء قبل إتمام القراءة، وتحديد الفكرة الرئيسة، وتذكر تفاصيل معينة، وفهم العلاقة بين الأفكار، وتذكر تفاصيل معينة، وفهم العلاقة بين الأفكار، وتتبع تسلسل الأحداث، والاستدلال لما بين الشعور (أدرس، 1992).

وتتضمن مهارات الاستيعاب الحرفي: تعرف المعنى الظاهري للكلمات، وقياسها بمستوى فهم القارئ، وتذكر التفاصيل من غير تحليل أو تفسير، وتنظيم النص للوصول إلى الفكرة المركزية المصرح بها (بلقيس، 2003).

أما الاستيعاب الاستنتاجي فيتضمن مجموعة من المهارات أهمها: التعمق في المعاني والأفكار الضمنية، ومقارنة الأفكار ببعضها وبأفكار أخرى، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتحليل الشخصيات، واقتراح عناوين مناسبة، وتأليف جمل جديدة بكلمات وردت في النص، وصياغة القواعد والتعميمات، وتلخيص المادة المقروءة (عبد الحميد، 2002).

وقسم بعض الباحثين القراءة إلى قسمين رئيسين الأول: القراءة من حيث طبيعة الأداء، والثاني: القراءة من حيث العرض. أما القراءة من حيث طبيعة الأداء فأنواعها: الصامتة، والجهرية، وقراءة الاستماع، وقد سبق الحديث عنها.

وهناك القراءة من حيث الغرض، وهي تقسم إلى:

- القراءة السريعة العاجلة: وهي القراءة التي يبحث فيها القارئ عن شيء ما بشكل عاجل. وهذا النوع من القراءة يهم الباحثين، كقراءة فهارس الكتب وقوائم الأسماء، وتفيد في البحث عن المصطلحات واستعراض المادة ومراجعتها، والكشف عن معاني مفردات من المعاجم.
- قراءة تكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: وهي أكثر دقة من القراءة السريعة، وتشمل هذه القراءة قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق. وتفيد في الاستذكار واستخلاص الأفكار وكتابة الملاحظات.
- القراءة التحصيلية: ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة، التريث، والتأني لفهم ما يقرأ إجمالاً وتفصيلاً وهي تستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان واستخلاص الأفكار من المقروء، وعقد موازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة وكتابة الملاحظات.
- قراءة جمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى مصادر متعددة، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات معينة، مثل القراءة لإعداد رسالة أو بحث، ويتطلب في هذه الحالة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص والتحليل.
- قراءة المتعة: وتمارس هذه القراءة في أوقات الفراغ، وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون متقطعة، وهي مثل قراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقراءة الصحف والمجلات.

- القراءة النقدية التحليلية: وهي القراءة المتأنية التي تتولد لدى القارئ بممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع بها الحكم على الأشياء، وذلك بالموازنة والربط والاستنتاج. ويشمل ذلك مثلاً نقد قصة أدبية أوقصيدة شعرية.

المفردات اللغوية:

أن مهارات اللغة الأربع الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تعتمد اعتماداً كبيراً على حجم الثروة اللفظية التي يتمكن منها متعلم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، وخصوصاً في المراحل الأولى من تعلمه. ويحتاج هذا المتعلم إلى تعلم قدر كافٍ من الكلمات شائعة الاستعمال، ليتمكن من النجاح في تعلم اللغة واستعمالها.

وكشفت الدراسات في هذا المجال عن أن حجم الثروة اللفظية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على الكتابة وفهم المقروء. وأن الثروة اللفظية هي أحد العوامل المحددة لجودة الكتابة التي يسهم نقصها في الصعوبات الكتابية التي يواجهها المتعلمون (Lee, 2003, waring & Nation, 2004).

وينظر متعلمو اللغة إلى مسألة تعلم المفردات على أنها من أكثر المجالات صعوبة في مسيرة تعلمهم اللغوي، ويعود السبب في صعوبة تعلم الكلمات إلى أن المفردات ذات طبيعة متنامية، فلكي يكتسب المتعلم الكلمة يجب أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة، إذ تبدأ عملية اكتساب المقروء من مجرد ملاحظتها إلى استيعاب معناها وإدراك خصائصها الصرفية والدلالية، إلى معرفة استخداماتها في السياقات المتنوعة. ويعود السبب أيضاً إلى أن معنى الكلمة غير ثابت، فهو يتغير على وفق السياق الذي ترد فيه. وهناك سبب آخر يعود إلى أن الكلمات تتداخل فيما بينها، فمعرفة معنى كلمة غالباً ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى، ويتمثل ذلك فيما بين الكلمات من علاقات، وبخاصة علاقات التجانس في اللفظ (staahl & Nagy, 2006).

إن زيادة الثروة اللغوية، وبخاصة الثروة في المفردات، لها أهمية كبيرة في نجاح التواصل اللغوي لدى المتعلم، وذلك يحتم العمل على تسليح متعلم اللغة باستيراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللغوية، ليتمكن من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة، والتي كثيراً ما يتعرض لها في تعلم كلمات جديدة وتوسيع حجم ثروته اللفظية (الهاشمي وعلي، 2012).

ومن أسباب ضعف المتعلمين في اكتساب المفردات اللغوية أن الأوساط التعليمية لا تعمل على تحسين المهارات لدى الناشئة. فما زال كثير من معلمي اللغة العربية ينهجون في تعليمهم طرقاً قديمة لا تجتذب الطلبة، ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللفظي، وتطوير مهاراتهم اللغوية.

ويتبع كثير من المعلمين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي، وتقوم هذه الطريقة على الشرح أو الحديث عن جانب واحد، ولا يسمح للطلبة بالمناقشة أو الحوار أو الاستفسار، وأن المعلمين لا يراعون الفروق العقلية والثقافية في تقرير الموضوعات وفرض الواجبات وشرح النصوص على النحو المطلوب، فضلاً عن عدم مراعاة الميول والكفايات والهوايات والاحتياجات اللغوية الخاصة. وهناك سبب آخر لتدني مستوى الطلبة في اكتساب المفردات اللغوية يعود إلى استخدام كثير من معلمي اللغة العربية لهجاتهم العامية المحلية بدلاً من اللغة الفصيحة، مما أدى إلى توسيع الهوة بين اللغة الفصيحة والعامية. وهناك سبب آخر يتعلق بقلة اهتمام المعلمين بالنواحي الوظيفية للغة وتغليب الجوانب والمناقشات النظرية، والإيضاحات المجردة في تعليم الجوانب العملية والنشاطات الحركية والتطبيقات المحسوسة، التي تدعو إلى ممارسة الألفاظ المكتسبة وتهيئة ذلك لعمليات الربط الذهني بين هذه الألفاظ ومدلولاتها ومفاهيمها المتجسدة في واقع الحياة (المعتوق، 2012).

إن للمفردة اللغوية أهمية كبرى في حياة كل إنسان، وقد يكون هذا سبباً كافياً على أن يستبشر الأهل عند أول كلمة ينطقها الطفل في حياته، لأن هذا النطق دليل إيجابي على أن هذا الكائن الصغير بمقدوره أن يتصل بالآخرين بوصفه إنساناً. ومن الضروري العمل على زيادة المفردات اللغوية، وإجادة فهم الكلمات، وتركيب الجمل، ومعرفة أصل الكلمة واشتقاقها. فإذا عرف أصل الكلمة مثلاً فسيكون في مقدور المتعلم فهم معناها، سواء أكان الموضوع يتعلق بالسيرة الذاتية لحياة شخص ما، أم مقالة معينة، أم بمعلومة تاريخية، أم بغير ذلك (Celik & loptas, 2010).

ويتبع معلم اللغة العربية في إكساب الطلبة المفردات اللغوية مجموعة من الخطوات، فهو يلفظ المفردات والطلبة يصغون إليه، ثم يكتب هذه المفردات على السبورة بخط واضح، ثم يشرح معناها بطريقة ملائمة، ويأتي بعد ذلك استعمال المعلم لهذه المفردات في جملة أو أكثر، لتتضح وظائف تركيب الجملة، ثم يكرر الطلبة لفظ الجملة التي تحتوي على كلمة جديدة (طعيمة، 2000).

ومن المعروف أن اكتساب المفردات يعتمد أساساً على الكلمات التي تتصف بالسهولة والوضوح والأهمية. وبعد الاتجاه نحو الوظيفية في تعليم اللغة عامل مؤثر في العمل على اكتساب المفردات (رسلان، 2005). وهذا يعني أن الكلمات تعلم بطريقة أفضل بالسياق، أي باستعمالها في مواقف شفوية، أو في موضوعات للقراءة. لذلك يفضل تقديم الكلمات للمتعلمين بموضوعات يتحدثون فيها، بحيث تتناول هذه الموضوعات جوانب عامة من حياتهم. واكتساب الكلمات ليس المشكلة الوحيدة في بناء المفردات، ذلك بأن المتعلم يقع تحت ضرورة تذكر الكلمات التي سبق تعلمها، وفي الوقت نفسه زيادة كلمات جديدة.

لذلك فالوصول إلى تنمية مفردات المتعلم يجري بعدد من الخطوات أهمها: تقديم كلمات تتصل اتصالاً مباشراً بالموقف الذي يتحدث المتعلم فيه عن نفسه. وإتاحة الفرصة لممارسة استعمال هذه الكلمات في مواقف اتصالية، وإعادة تقديم هذه الكلمات في فترات منتظمة حتى لا تنسى (الركابي، 2000).

وذكر طعيمة (2001) أنّ تعلم معنى كلمة جديدة يعني القدرة على ترجمتها، وإيجاد مقابل لها. وأن تعلم الكلمة يعني أيضاً القدرة على تحديد معناها. والحقيقة أن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادراً على التعلم، فضلاً عن قدرته على أن يستعمل الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

ولعملية اكتساب المفردات أسس تقوم عليها، أولها: التواتر، أي أن المتعلم يفضل الكلمة شائعة الاستعمال. وثانيها التوزع أو المدى أي تدخيل الكلمة التي تستعمل في أكثر من مجال. وثالثها: سهولة التناول، أي أنّ المتعلم يفضل الكلمة التي تكون في متناوله، يجدها حينما يطلبها، وتؤدي له معنى محدداً. ورابعها: الألفة، أي تفضيل الكلمة التي تكون مألوفة لدى المتعلم على الكلمة المهجون نادرة الاستعمال. وخامسها: الشمول أي تفضيل الكلمة التي تغطي مجالات متعددة في وقت واحد. وسادسها الأهمية، وفيها يفضل المتعلم الكلمة التي تشبع حاجة معينة لديه (طعيمة، 1998).

اكتساب المفردات:

أن أكثر ما يشغل بال الباحثين والمتخصصين هو تفسير تطور المفردات لدى المتعلمين، فهي تبدأ من الولادة وحتى سن الثانية عشرة من العمر (Mckewon & Curtis,2000). فالطالب يأتي إلى المدرسة بمجموعة من المفردات تشكلت عبر سنينه الخمس أو الست قبل دخول المدرسة، ومن المحتم من أن المدرسة تؤثر في تطور الطفل اللغوي، وسوف تمده بحصيلة من المفردات والخبرات تضاف إلى ما لديه من ثروة لغوية أو خبرة. ويجب معرفة أن الأطفال يأتون إلى المدرسة ولديهم مفردات كافية للنجاح في تعلم القراءة. ولكن المهم أن يستمر تطور المفردات في المراحل الدراسية المختلفة حتى يستطيع الطفل أن يواصل التعلم بفاعلية (يونس والناقة، 2001).

ويتأثر اكتساب المفردات اللغوية وتطورها بعوامل كثيرة وبظروف مختلفة، منها العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد تنوع تفسير اكتساب المفردات وتطورها بحسب وجهات نظر الباحثين والعلماء في هذا الجانب، فقد أورد هنت (Hunt, 1998) أن العلاقة بين الفهم القرائي ودرجة اختبار المفردات يعزى إلى القدرة اللفظية، فالطالب ذو القدرة اللفظية العالية يحصل على درجة عالية على اختيار المفردات، ويتمكن من فهم المقروء بسهولة.

وذكر هوكن وكودي (Huckin & Caudy, 2008) أن معرفة الطلبة بالمفردات هو انعكاس لمعرفتهم العامة، ويؤثر ذلك بشكل غير مباشر في قدرتهم القرائية، أي أن الطلبة الذين لديهم معرفة عامة، يستعلمون الكثير من المفردات ويستوعبون النصوص بطريقة أفضل، وفي هذه الحالة على المعلم أن يبدأ بتعليم الطلبة مجموعة من المفردات، آخذاً بنظر الاعتبار، المعرفة العامة لهؤلاء الطلبة. فالمعرفة العامة تعمل على تسهيل أو ربما تعيق تعلم مفردات جديدة.

وهناك رأي آخر يذهب إلى وجود علاقة مباشرة بين معرفة المفردات والفهم القرائي، إذ إن معرفة المفردات وسيلة للفهم. وبما أن معرفة هذه المفردات متطلب سابق للفهم فإن عدم المعرفة بالمفردات تعيق عملية الاستيعاب. وفي هذه الحالة يجب زيادة حصيلة الطلبة من المفردات كوسيلة لتحسين الفهم لديهم (Huckin et al., 1999).

ويفسر اكتساب المفردات بنظريات متعددة، وهي نظريات خاصة بعلم اللغة وعلم النفس، وقد حاول العلماء تفسير القراءة على وفق هذه النظريات، ومنها نظريات علم اللغة النفسي، وفيها طور علماء النفس المعرفيون وعلماء اللغة النفسيون، أسساً نظرية لتفسير مهارة القراءة، كمهارة معالجة معلومات معقدة تستند إلى مبادئ كل من علم اللغة وعلم النفس. ويعد علم اللغة النفسي أحد ميادين علم اللغة التطبيقي، ويركز هذا العلم على مظاهر السلوك الإنساني التي أهمها اللغة. أي دراسة اللغة من الناحية النفسية (Hukineal,1993).

ومن هنا وصف جودمان (Goodman, 1994). التعرف إلى معاني المفردات، ومن ثم قراءتها بأنها لعبة تخمين سيكولوجية لغوية، وفي هذه الحالة يجري التعرف إلى معاني المفردات بنوعين من التلميحات هما: تلميحات التوقع، أي وجود مؤشرات تساعد القارئ على التنبؤ بنوع المفردات، التي يحتمل أن يواجهها في أثناء قراءة النص. وتلميحات المعنى، وهي أكثر فاعلية إلى معاني المفردات، فهي تمكن القارئ من اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة، وتمكينه من فحص صحه اشتقاقه لمعاني المفردات بنفسه.

وهناك نظرية اشتقاق المعنى من السياق، وهذه النظرية خاصة بالاستيعاب اللفظي، وتستند إلى التعلم من السياق، وفي ضوء هذه النظرية فإن القدرة على اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة من السياق يؤدي دوراً مهماً في مجال الاستيعاب اللفظي. فهي تدرب الطالب على تحديد أنواع المعلومات التي توصلهم إلى تعريفات مبدئية للمفردات، والإسهام في تفسير لماذا تعد هذه المفردات أفضل في الذكاء اللفظي، وتمكن الطالب من اشتقاق معاني الكثير من المفردات وبالنتيجة مساعدته على استيعاب المقروء (Stemberg & Powell, 2004).

أما بيرفيتي (Perfetti, 1994) فقد ذكرت أن اكتساب المفردات ومعرفة معانيها يكون على وفق نظرية الفاعلية اللفظية، ففيها يستخدم القارئ القدرة اللفظية كمؤشر للمستوى الذي يتوقع منه أن يقرأ ويفهم. فإذا كان لدى القارئ حصيلة كافية من المفردات يتوقع منه أن يقرأ بمستوى عالٍ، فقد لوحظ أن بعض الأفراد يقرؤون بسرعة وباستيعاب جيد، في حين يقرأ بعضهم الآخر ببطء ومستوى استيعاب متدن. ويعزى ذلك إلى مستوى معرفة المفردات ومستوى الفهم.

وذكر كودي وزملاؤه (coady etal, 1999) وكول (call,1991) أن اكتساب المفردات يجري بتعلم هذا المفردات في أثناء القراءة. وهي تأتي على ثلاثة أنواع: مفردات ذات أشكال ومعاني شائعة يمكن إدراكها بشكل تلقائي، ومفردات ذات أشكال ومعان معروفة إلى حد ما، تدرك بالسياق، ومفردات ذات أشكال ومعان غير معروفة يجب على القارئ أن يستنتج معناها من السياق أو أن يبحث عنها في المعجم. ويكون المفردات على أساس معرفة القراءة والكتابة، ولتعلمها أثر في الحصيلة اللغوية وفهم المقروء. وفي هذه الحالة يجب أن يتجه التعليم الصفي إلى تعلم الطلبة المفردات التي يحتاجون إليها، والتي يمكن أن تطور مهارة القراءة لديهم.

ويتضمن تعلم المفردات اكتساب مدى واسع من المهارات، وفي هذه الحالة يجب أن تتوافر لدى الطلبة القدرة على استنتاج المعنى وفهم النص، وتتطلب كل مهارة من هذه المهارات طريقة تدريسية، إذ تحدد المهارات وفقاً لاعتبارات معينة، ومنها: حاجات الطلبة ودافعيتهم والموضوع المدروس، والمفردات التي يحتاج الطالب لتعلمها. وهنا لا يمكن اتباع طريقة واحدة يمكن أن تناسب جميع هذه المهارات (Morgan & Rinvolucri, 2008).

ويجب مساعدة الطلبة على تطوير قدرات واستيراتيجيات تعلم خاصة بهم لاكتساب المفردات. وعلى المعلم تقديم المساعدة لهم حتى يصبحوا متعلمين مستقلين، وذلك بتوضيح متى وكيف يستخدم الطالب التلميحات السياقية لاشتقاق معاني المفردات، والتدريب على استخدام المعاجم للتعامل مع المفردات غير المعروفة (Summers, 2009).

وتتطور معرفة الطلبة بالمفردات وفقاً لخمسة مستويات من المعرفة، أولها: تعرف الطالب كيفية لفظ المفردة شفوياً، لكنه لا يعرفها إذا ظهرت بشكل مكتوب. وثانيها: تعرف الطالب معنى المفردة، ولكنه لا يستطيع التعبير عنها. وثالثها تعرف معنى المفردة. ورابعها: تعرف المعنى الجزئي للمفردة. وخامسها: تعرف الطالب أكثر من معنى للمفردة الواحدة. وهكذا تعتمد هذه المستويات على معرفة الطالب بالمفردة وحاجته إليها، وهنا يتطلب التدريس الفعال للمفردة استخدام تقنيات مختلفة في فهمها، وبالنتيجة فهم المقروء جملة جرافر (Graves, 2003).

وللمفردات أثر في تشكيل المخزون اللغوي لدى الطفل، فإحدى المهارات الأساسية التي يعمل الطفل على تنميتها في مرحلة مبكرة، هي الاستجابة بشكل صحيح إلى عدد من المثيرات اللفظية المختلفة. وتعتمد هذه الاستجابات على مفردات الطفل ومخزونه اللغوي. وتؤثر القدرة اللغوية في التحصيل العلمي الدراسي تبعا لذلك. وأشارت فيمون (vemon, 2010) إلى أن الاختبارات الأدائية غير اللفظية مؤشر ضعيف في التنبؤ بالنجاح في المدرسة؛ إذ إن العمل المدرسي لفظي إلى حد بعيد. وأكدت دراسات علم النفس التطوري أهمية المفردات وأثرها في تطور كل مظهر من مظاهر شخصية الفرد (Catts, 1999). ويؤثر مقدار ما يمتلكه الطفل من مفردات في التطور الاجتماعي والانفعالي للفرد، فلكي يكون الفرد عضواً في المجتمع يجب أن يكون قادرا على أن يتصل ويتفاعل مع الآخرين، ويكون ذلك الاتصال والتفاعل بمصطلحات ومفردات يفهمها الآخرون، وهذا لا يحصل إلا بتوافر حصيلة من المفردات لدى الفرد (معتوق، 2012). وذكر هارلوك (Harlock,2009) أن المفردات اللغوية مهمة من حيث العدد، ومقدار هذه المفردات يؤثر في المجالات المختلفة لحياة الطفل، على أساس أن المفردات هي الوسيلة التي يمكن أن يتعلم الطفل بها شيئا عن عالمه. ومن ثم فأن قلة معرفته بالمفردات تسبب له صعوبة في تفسير البيئة المحيطة به، حتى في التعبير عن نفسه. ولوسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية أهمية في إثراء لغة المتعلم.

ويجري تعلم المفردات بطرائق مختلفة، ولكن أفضل هذه الطرائق هي التي تساعد الطلبة على تعلم مفردات جديدة، وتطوير استيراتيجيات لتعلم المفردات بشكل ذاتي، والقدرة على شرح المفردات المعروفة، وربط المفردات الجديدة بالخلفيات المعرفية للطلبة (Carr & wiyon,1990).

ويجري اكساب المفردات وتطويرها بالتعلم الضمني، أو بالتعلم الصريح. ويعني التعلم الضمني تزويد الطلبة بالفرص المتنوعة، التي تمكنهم من قراءة نصوص متعددة تتضمن الكثير من المفردات. ويتعلم الطلبة بهذه النصوص المفردات بشكل غير مقصود. ويعتمد التعلم الضمني على تزويد الطلبة بمواقف يتمكنون بها من تعلم المفردات بشكل ضمني (Zimmerman, 2004). أما التعلم الصريح فيتضمن تشخيص المفردات التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها، ثم البدء بتدريسهم، ثم يجري التوسع بالمفردات التي تعلمها الطلبة، ثم يجري تطوير الطلاقة بهذه المفردات. ويتضمن هذا النوع من التعليم تحديد المفردات الشائعة، وتزويد الطلبة بفرص للتعليم الصريح للمفردات، وتزويد الطلبة بفرص تساعدهم على التوسع بالمفردات المعروفة، وتزويدهم بالقرص المتعددة من أجل تطوير الطلاقة بهذه المفردات (Nation, 2008).

استيراتيجيات تدريس القراءة:

يحتل موضوع الوعي باستيراتيجيات التعليم بشكل عام واستيراتيجيات تعليم القراءة بشكل خاص أهمية كبيرة، في تدريس القراءة بأنواعها المختلفة، وذلك للانتقال بالطلبة من مستوى التعليم الكمي إلى مستوى التعليم النوعي. وفي هذا النوع من التعلم يجري إعداد المتعلم وتأهيله، ذلك لأنه محور العملية التعليمية. وزاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالنظرية المعرفية، وبالعوامل الكامنة في عقل المتعلم، كالمعرفة السابقة والانتباه والتذكر، وفي كيفية معالجة المعلومات (الخطيب، 1995).

ويتبنى الاتجاه المعرفي افتراض أن التعلم عملية تفاعل، فيها يتفاعل المتعلم مع موقف منظم أو ربما غير منظم ومع الخبرة، وفي هذه الحالة ينمو المتعلم بعمليات ذهنية معرفية، يتفاعل فيها مع النصوص التي يقرأها. وفي هذا الاتجاه يأتي التعلم نتيجة محاولة القارئ لفهم ما يجري من حوله، وذلك باستخدامه استيراتيجيات التفكير المختلفة. وهنا تختلف نوعية المادة باختلاف الآراء والمشاعر والمعتقدات والتوقعات والخبرات التي لدى القارئ. والقارئ يكون نشطاً يعمل على إعادة ترتيب ما تعلمه بشكل منظم لكي يفهم الخبرات الجديدة. وحينئذ يعتمد على استخدام عمليات عقلية مختلفة، كالفهم والتفسير والتنبؤ والتحليل والاستدلال والاستنتاج (توق وآخرون، 2001).

إن استيراتيجيات تعليم القراءة يفترض أن تجري باستخدام الفرد لها في الأنشطة العقلية المعرفية، بوصفها مهارات أو خططاً عامة، وباستخدامها على المستوى الشعوري أو اللاشعوري أيضاً، وبقابليتها للتعلم والاكتساب، ولإمكانية استنتاجها أو الاستدلال عليها بأساليب القارئ المعرفية، وبشمولها الأنشطة العقلية المعرفية كالإدراك والتفكير وحل المشكلة (شلبي، 2001).

وأورد الباحثون والمتخصصون والدارسون لاستيراتيجيات تدريس القراءة استيراتيجيات متعددة، منها ما يستخدم قبل القراءة، ومنها ما يستخدم في أثناء القراءة، ومنها ما يستخدم بعد القراءة. ومن استيراتيجيات قبل القراءة: عصف الدماغ، والتصنيف، وإنجاز رسومات معينة، والرابطة الصورية الاسمية، والتنبؤ، والتصفح والمسح، والجدول الذاتي، وتنشيط المعرفة السابقة، وتشكيل أغراض القراءة والكتابة، واستخدام الصور المتحركة وتوظيفها. ومن استيراتيجيات في أثناء القراءة: مراقبة الذات والتلميح، وعمل تنبؤات حول المقروء والمساءلة، والتفكير حول الأفكار المعرفية بتثبيتها أو تغييرها أو رفضها، والتفكير حول الاستيراتيجية مثل: هل تعمل الاستيراتيجية وجه أسئلة لنفسك، ما المهم وما غير المهم؟ كيف ترتبط الأفكار؟ كيف تجري مقارنة المعلومات الجديدة بالسابقة؟ ثم التفكير بصوت عال، دراسة عملية نضج القارئ من مثل: تنبأ، صادق، وثق، اسأل. أما استيراتيجيات ما بعد القراءة فتشمل: تطبيق الاستيراتيجية وتتضمن: تخيل، أعدْ، كامل بين التعلم والعملْ، انضجْ عملية القارئ، اجعل العملية واضحة مرئية، ثم خذ الملاحظات، وعزز ما

قرأت ولخص، وناقش الأجزاء أو العناصر المهمة في الموضوع، واكتب نهاية أخرى للموضوع وارسم صورة أو العب لعبة متعلقة بالموضوع.

إن معلم اللغة العربية لا يعتمد في تدريسه للقراءة على اتقان المحتوى فقط، وإنما لا بد له من اتباع عدد من الاستيراتيجيات والممارسات المناسبة لتدريس القراءة وتوظيفها بشكل عام في عملية التعلم والتعليم. فعملية التدريس تعتمد على المادة والطريقة معاً وعلى الإمكانات المقامة واستعداد الطلبة. ومن هنا تظهر أهمية، بل ضرورة اتقان معلم القراءة للاستيراتيجيات والأنشطة على اختلافها (الدريج، 2003).

والاستيراتيجية بشكل عام هي مجموعة التحركات الهادفة، التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة بصورة شاملة ومتكاملة، وذلك لتحقيق نتاجات محددة. ولابد هنا من إنتاج أساليب تقويم ملائمة لتعرف مدى النجاح في تحقيق هذه النتاجات. والاستيراتيجية التدريسية مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الغرفة الصفية لمعالجة محتوى تعليمي، سواء أكان ذلك المحتوى نصاً قرائياً أم غيره، وإنها أيضاً خطة مرنة ومنظمة ومتقنة، هدفها الأساسي مساعدة الطالب على الأداء الجيد (الهاشمي والدلمي، 2008).

وتتنوع الاستيراتيجيات الخاصة بتدريس القراءة، فهناك استيراتيجيات تعليم قائمة على التدريس المباشر، واستيراتيجيات قائمة على حل المشكلات والاستقصاء، واستيراتيجيات قائمة على التعلم التعاوني، واستيراتيجيات قائمة على التعلم بالأنشطة، واستيراتيجيات قائمة على التفكير الناقد. أما استيراتيجية تعليم القراءة القائمة على التدريس المباشر، فإنها تتطلب انتباهاً مركزاً من عناصر العملية التعليمية، إذ يجري التعامل مع المادة بالتقديم، وطرح الأسئلة، والتغذية الراجعة. وفي هذه الحالة يجب تكييف الدرس على وفق الحاجة ومجريات الحصة (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتتطلب استيراتيجية التدريس المباشر أيضاً سلسلة من الفعاليات تتضمن المحاضرة، والمعارض التوضيحي، والضيف الزائر، وكراسة العمل، وأسئلة، وإجابات، وأنشطة القراءة المباشرة، وحلقة البحث، والعمل في الكتاب المدرسي، والتدريبات والتمرينات. لذا عدت هذه الاستيراتيجية من أكثر الاستيراتيجيات انتشاراً، وهي تمتاز بالبساطة وسهولة الاستخدام، ويكون للمتعلم فيها دورٌ محوري. فالطالب تتاح له فرصة كافية لممارسة دوره، وينبغي على المعلمين في هذه الحالة أن يعملوا على إتاحة هذه الفرص لنقل معارف الطلبة ومهاراتهم إلى مواقف الحياة الحقيقية (جابر، 1999).

وهناك استيراتيجية حل المشكلات والاستقصاء التي هي من الاستيراتيجيات المهمة في تدريس القراءة وغيرها من المواد، فهي استيراتيجية تعمل على تنشيط المستويات العليا من التفكير؛ لأنها تتضمن تحديد المشكلة، واختيار الأنموذج، واقتراح الحلول،والاستقصاء،والتحليل،واستخلاص النتائج،

ومراجعة الحل. وفي عملية الاستقصاء هذه يتبادل الطلبة الأفكار بالمناقشة أو بعرض النماذج، وفي هذه الحالة يربط الطلبة التعلم الجديد بمعرفتهم السابقة، وينقلون عملية الاستقصاء إلى مشكلات جديدة، فهم مشاركون فاعلون في تقويم هذه العملية ونتائجها ومراجعتها (زيتون، 2003).

أما استيراتيجية التعلم التعاوني فهي الاستيراتيجية التي يكون فيها الطالب فعالاً، وتقوم على إظهار الرغبة في التعاون والتعلم من الزملاء، وتقوم أيضاً على تقويم فاعلية المجموعة في إنجاز العمل، وإظهار مهارة القيادة، وتقبل المسؤولية في العمل الجماعي، وإدارة الوقت بشكل جيد والعمل باستقلالية المتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2006).

ويحتاج الطالب في استيراتيجية التعلم بالأنشطة إلى بيئة صفية معززة لممارسة النشاط بصورة جادة وحقيقية، بحيث تتوافر الامكانيات والأدوات والمعدات والبرامج، فضلاً عن كوادر مدربة والمتابعة الجادة للأنشطة التي يجري تنفيذها مما يسهل على معلم اللغة العربية وغيره تطبيق استيراتيجية التعليم القائم على الأنشطة. وفي هذه الحالة يطور المتعلم هذه الاستيراتيجية بالنشاطات، بتحديد الاهتمامات الشخصية ووضع تصور ذهني لما... .، والمشاركة في تعيين الأهداف والنتاجات، والحرص على تنفيذ الأنشطة وتطوير مهارات تنظيمية لإبقاء العمل منظماً (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وفي الاستيراتيجية القائمة على التفكير، وبخاصة التفكير الناقد يظهر الطالب الانفتاح، واستخدام المنطق لتطوير أفكاره، وتبادل المعلومات مع الآخرين، والبحث عن معلومات جديدة، وإظهار حب الاستطلاع، واستخدام مصادر مختلفة لتنظيم الأفكار، وممارسة المهارات العليا للتفكير، والنظر إلى الأشياء بشمولية (وزارة التربية والتعليم،2006).

ويؤدي اتباع الاستيراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة إلى إيجاد قارئ جيد، ويمكن تسميته بالقارئ الاستيراتيجي، وهذا القارئ هو المتمكن من تحديد هدفه من القراءة، وقدرته على تحديد الاستيراتيجية، المناسبة، وتقييمه ما إذا كانت القراءة تحقق الهدف أم لا، وقدرته على فحص النص قبل القراءة، وملاحظة بناء النص وعلاقته بأهداف المقروء. ويزاد على ذلك امتلاكه قدرة جيدة على التنبؤ، وعلى القراءة الإنتاجية، والبحث في ما يقرأ، وماذا يقرأ، وما الذي يجب أن يقرأه، وما الذي يجب إعادة قراءته، فضلاً عن بحثه عن المعاني خلال القراءة، والقدرة على المقارنة، وتكامل المعرفة السابقة مع مادة النص، وإثارة التفكير حول الكاتب، ومعرفة أسلوب الكاتب ومعتقداته ومشاعره وبيئته التاريخية (Fan, 2003).

والقارئ الجيد بعد ذلك يراقب فهمه للقراءة، ويعمل على تعديلها، ويستخدم استيراتيجيات لتعزيز الاستيعاب ومراقبته، وتمييز المعلومات المهمة والاندماج في مساءلة الذات، وتعرف المشكلات. وهناك ميزة أخرى للقارئ الاستيراتيجي تتمثل بقدرته على تمييز المفردات الغريبة من

غيرها. والمفاهيم المتضمنة في النص، وتقييم نوعية النص وقيمته والتفاعل معه بطرق عاطفية وانفعالية خاصة (Abisamra, 2001).

وذكرت روز (Rose,2001)، أن القارئ الجيد أو الاستيراتيجي يتصف قبل البدء بالقراءة بتقريره: ماذا يعرف عن الموضوع، واستخدام صور النص، والحصول على ما سيقرأه، ووضع أهداف للقراءة، وتوليد أسئلة للإجابة عنها، ومتابعة المعنى بفاعلية وتنشيط المعرفة السابقة.

ويتصف القارئ الجيد في أثناء القراءة بمراقبة القراءة، بالتعرف إلى برامج الاستيعاب، واستخدام استيراتيجيات الترتيب والتنظيم، واستخدام السياق لمعرفة معاني الكلمات والمفاهيم، والقدرة على تكامل المعرفة السابقة مع المعلومات الجديدة في النص، وتسوية عدم الاتساق والفجوات في المعلومات والأفكار وتقرير ما إذا كان النص والمعلومات تلبي الأهداف أم لا، والقراءة بطلاقة، واستخدام تركيب النص للحصول على معنى المقروء (Rose, 2001).

أما بعد القراءة فإن القارئ الجيد يلخص المقروء، ويتأمل المحتوى، ويرسم استدلالات، وينتج قيمة معينة للنص، ويستجيب له خلال المساءلة والقراءة والمناقشة، ومعرفة أن الاستيعاب والتعلم خبرات منتجة ومقنعة، وتأمل النص خلال القراءة وخلال التوقف عن القراءة وبعد القراءة أيضاً.

استيراتيجية (SNIPS):

تعد استيراتيجية (SNIPS) من استيراتيجيات تحسين القراءة، وتستخدم كمدخل قرائي ذي خمس خطوات، لتسهيل المعالجة الفورية للنص المقروء، وذلك بتفسير الوسائل البصرية. وترتكز هذه الاستيراتيجية على الصور والأشكال والمخططات والخرائط والخطط الزمانية، ويمكن أن يستخدم الطلبة هذه الاستيراتيجية بأنفسهم، أو بمساعدة المعلم، وهي أيضاً تلائم الأنشطة الجماعية التي تجري تحت رعاية المعلم.

وأورد الهاشمي والدليمي (2008)، مكونات هذه الاستيراتيجية، التي تشمل خمس خطوات، كل خطوة منها تبدأ بحرف المصطلح الذي يمثلها، وهي على ما يأتي.

الحرف (S): وهو الحرف الأول من مصطلح start with question أي ابدأ بالأسئلة في هذه الخطوة يسأل القارئ نفسه أسئلة توضح ما يرمي إليه: لما انظر إلى هذه الوسيلة البصرية؟ ما نوع المعلومات التي سأركز عليها؟ وإذا كانت الوسيلة البصرية صوراً يسأل حولها: ما الذي تعبر عنه هذه الصورة؟ ما الحركة أو العاطفة التي تستثيرها؟ وإذا كانت أشكالاً ومخططات يسأل: ما الذي تمثله الأشكال والمخططات؟ ما الذي تجري مقارنته ؟ كيف تجري مقارنة الأشياء؟ أما إذا كانت الوسيلة

البصرية خرائط فإن القارئ يسأل نفسه: ما المناطق المهمة الملفتة للانتباه؟ ما الذي يجعلها مناطق جوهرية؟ وما الذي يوضح الخط الزمني؟ متى يبدأ التاريخ أو المدة الزمنية ؟ متى تنتهي المدة الزمنية؟

الحرف (N): هو الحرف الأول من كلمة (Note): الواردة في مصطلح Note what can be Learned from Hints ويعني: دون ما يمكن تعلمه من الإرشادات وفيه أنك، لكي تجيب عن الأسئلة ابحث عن الإرشادات والتلميحات التي يمكن أن تدل على معنى الوسيلة البعديه بالعنوان، بالصور، بالأرقام، بالألوان. وعليك هنا أن تنشط معرفتك السابقة المتصلة بالموضوع.

الحرف (I): وهو الحرف الأول من كلمة الواردة في مصطلح indentify what is important أي حدد ما هو مهم. وفي هذه الخطوة يجري تحديد الفكرة الرئيسة في الشكل وتحديد حقيقتين أو أكثر ممثلتين في الشكل.

الحرف (P): وهو الحرف الأول من كلمة (Plug) الواردة في مصطلح plug ti in to the chapter، أي أوصلها بالنص المقروء. وفي هذه الخطوة فكر كيف نتصل الوسيلة البصرية بالأفكار الرئيسة للنص.

الحرف (S): وهو أول حرف في كلمة see التي يبدأ see if you can explain visual to someone أي اشرح الوسيلة البصرية لشخص، أو لنفسك بصوت عال. وتسأل: ماذا يتناول الرسم؟ كيف يرتبط بالنص المقروء، ما أفضل الإشارات الموجودة التي تدل على المعنى ولما هي إشارات جيدة؟

ويتضح دور المعلم في استيراتيجية (SNIPS) بست خطوات هي:

- تدريب الطلبة على المهارات المعرفية وفوق المعرفية. وفي هذه الحالة على المعلم تعزيز المهارات في جميع دروس القراءة.
- تزويد النص القرائي بما يلزم من الخرائط والمصورات والرسوم، التي تنمي مفاهيم الطلبة وتطورها، وتحسن طريقة تناول هذه النصوص.
- تعويد الطلبة على استخدام طرق التمييز والمقارنة والاستنتاج لتشكيل رأي ثابت ومقنع، بدلاً من سرد المعلومات.
- إدراك أن الوسائل المعينة في هذه الاستيراتيجية ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسائل لتشكيل أطر فكرية وليس أطراً تصورية أو شكلية تعتمد على الرسومات والتوضيحات.
- أخذ دور المراقب، بحيث يصبح دوره استشارياً وليس على أساس أنه مصدر للمعلومات.
- توفير وسائل التقويم الذاتي لطلبته (self Assessing) لتتماشى واستيراتيجية ما وراء المعرفة.

استيراتيجية (SQ3R)

اهتم الباحثون والمتخصصون بالتدريس واستيراتيجياته وطرائقه، وأساليبه، بإيجاد طرائق وأساليب واستيراتيجيات حديثة لتدريس اللغة العربية بشكل عام، وتدريس القراءة بشكل خاص؛ ومن هذه الاستيراتيجيات استيراتيجية (SQ3R)، التي تعرف أيضاً بنموذج روبنسون، وتسمى أيضاً بالاستيراتيجية ذات الخطوات الخمس. وقد وصف روبنسون نموذجه (SQ3R) في كتابه الدراسة الفعالة (Effective Study)، إذ يتفق هذا النموذج مع ما هو معروف في النظريات المتعلقة بالذاكرة الإنسانية والعمليات الذهنية التي تجري أثناء عملية القراءة.

ويتكون نموذج روبنسون من الخطوات الخمس الآتية:

1. القراءة السطحية (التصفح).
2. طرح الأسئلة من الطلبة.
3. القراءة العميقة.
4. الاستذكار.
5. المراجعة.

وذكر نيلا وآلان (Nila & Alan,2004) إن الخطوات الخمس صممت لربط المعلومات الجديدة التي يتحصلها الطلبة من النص، بالمعرفة السابقة التي لها علاقة بموضوع النص، وفي هذه الحالة يتبقى الطلبة أكثر نشاطاً وفاعلية، ويتزودون بفرصة الحصول على التغذية الراجعة الذاتية.

ووردت الخطوات الخمس لدى روبنسون (Robinson, 1975) مفصلة وفق الخطوات الآتية:

1. القراءة المسحية (Survey) ويقصد بهذا النوع من القراءة القراءة السطحية للنص، وفيها يجري التعرف إلى الفكرة الرئيسة، وفيها تجري ألفة بين القارئ والنص، وفي هذه الحالة يستحضر الطالب خبرات معينة متصلة بالمادة، وفي هذه الخطوات أيضاً يجري الطالب عملية مسح لعناوين النص إن وجدت، ولكن بسرعة، أي بنظرة خاطفة إلى الموضوع بعناوينه ومكوناته المختلفة.
2. إثارة الأسئلة (Questions) وفيها يبدا الطالب بالتساؤل حول المادة أو النص المقروء، أي بطرح مجموعة من الأسئلة كأن يسأل ما الفكرة العامة والأفكار الفرعية الداعمة؟ أو ما العناوين الرئيسة والفرعية؟ وهو بطرحه هذه الأسئلة يتمكن بعد قراءة الموضوع من الإجابة عنها.

3. البدء بالقراءة (Read) وكلمة (Read) تتضمن ثلاثة أبعاد أو خطوات كلها تبدأ بالحرف (R) أولها (Read) التي فيها يشرع الطالب بالقراءة وتتصف القراءة هنا بالدقة والوعي والتأني، وذلك ليتمكن من الإجابة عن الأسئلة التي أثارها في الخطوة آنفة الذكر. وهذا النوع من القراءة سيكون حتماً هادفاً وموجهاً.

4. الاستذكار (Recite) والاستذكار يبدأ بحرف (R) ويعني محاولة الطالب الإجابة عن الأسئلة التي أثيرت، بحيث يعتمد على نفسه في الإجابة عنها بعيداً عن النظر إلى المقروء. وفي هذه الحالة يسجل الطالب الملاحظات والتساؤلات حول النص. وتعمل هذه الخطوة على حمل القارئ على فحص استيعابه، أو مدى فهمه للمقروء وذلك بقدرته على الإجابة عن الأسئلة التي أثيرت آنفاً. ويقوم الطالب هنا مدى إسهام تلك الأسئلة في توضيح المقروء.

5. المراجعة (Review) وفيها يركز الطالب على المراجعة، وبخاصة مراجعة الأسئلة الصعبة التي لم يجد لها إجابة في حينها، أو يراجع الملاحظات التي دونها في خطوة الاستذكار السابقة. وقد يعيد الطالب في هذه المرة قراءة المادة وهو من الأفضل بطبيعة الحال ليتمكن من الإجابة عن الأسئلة بدقة ووضوح. وهذه الخطوة الأخيرة تعد فرصة سانحة لترسيخ الفهم القرائي لدى الطالب وتعد تمهيداً جيداً للفهم الكلي له.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يجري تناول الدراسات السابقة مقسمة على ثلاثة محاور كالآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أثر استيراتيجيات في الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي:

أجرى براون (Brawn,1995) دراسة هدفت إلى فحص تأثيرات تعليم نموذج روبنسون (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والقدرات القرائية لدى طلبة جامعة اسل ضمن تركيزين والقراءة باستيراتيجية روبنسون مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الأمريكيين المتكلمين باللغة الام. وأظهرت نتائج الدراسة إلى ان استيراتيجية (SQ3R) مفيدة جدا في نتيجة الاستيعاب القرائي والقدرة القرائية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى كاتل Cattell (1999) دراسة هدفت إلى تعرف مدى فاعلية استخدام استيراتيجيات ما وراء المعرفة مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل على قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة. وجرى اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تكونت من (18) تلميذاً قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وطبق عليها مقياس استيراتيجيات ما وراء المعرفة القرائي وكان عبارة عن (20) فقرة تنوعت أسئلتها ما بين الاختيار من متعدد و أكمل الفرغ وصل. وكان من نتائج الدراسة: تحسن ملموس في الفهم القرائي للنصوص المقررة والتحصيل في القراءة بصفة عامة. وأن تلاميذ المجموعة التجريبية استخدموا واحدة أو أكثر من استيراتيجيات ما وراء المعرفة المساعدة في فهم النصوص القرائية (نقلا عن Fuckkink, 2001).

وأجرت ميلساب (Millsop,2000) دراسة هدفت إلى تحري اثر استيراتيجية تنشيط المعرفة السابقة بالموضوع، في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثاني الاساسي، في مدرسة ابتدائية في الضواحي في امريكا. وتألفت عينة الدراسة من (26) طالبا وطالبة. وكان المعلم يلتقي المجموعة التجريبية من (3-5) مرات في الاسبوع لتدريس القراءة ومرتين لتدريس الكتابة. وقبل بداية التدريس طبق مقياس للاتجاهات نحو القراءة والاستيعاب القرائي. واجرت الباحثة نمذجة لاستخدام المعرفة السابقة وذلك بقراءة ادب روائي. وبعد التدريس اجري مسح نهائي لتطور الطلبة القرائي وتطور تنشيطهم لمعرفتهم السابقة، ولاتجاهاتهم نحو القراءة. واظهرت النتائج ان المقابلات والتنبؤات المكتوبة واختبارات الاستيعاب القرائي. وتوصلت أيضاً إلى ان تنشيط المعرفة السابقة يساعد في زيادة مهارات الاستيعاب القرائي عندما تضمن في برنامج لغوي.

وأجرى جريجوري (Gergory,2002) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية استيراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعرف وتطبيقها، والفهم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد حددت مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات فهم المقروء واستيعابه. وتمحورت في السؤال الرئيسي الآتي: ما تأثير استيراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعرف وفهم المقروء واستيعابه . وتصدرت لعلاج المشكلة من خلال: حددت الدراسة عينة الدراسة من (56) تلميذاً وتلميذه قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. درس للمجموعة التجريبية من خلال استيراتيجية ما وراء المعرفة. والمجموعة الضابطة تلقت أنشطة قرائية تقليدية بالإضافة إلى الصوتيات القائمة التدريس العلاجي. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها بالدراسة: أن الدراسة قد أوضحت أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية استيراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعرف على الكلمة، والفهم القرائي ومهاراته.

وهدفت دراسة موسى (2001): إلى قياس فعالية استيراتيجية ما وراء المعرفة ومنها الأسئلة الذاتية (التوليدية) والأسئلة الموجهة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة التي تكونت من (40) تلميذه (مجموعة تجريبية) والمجموعة الضابطة (38) تلميذه استند في اختبارهن إلى نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في استيراتيجية ما وراء المعرفة تعود إلى عامل الجنس. وتكونت أداة الدراسة من اختبار أنماط الفهم القرائي. وتوصلت الدراسة إلى أن استيراتيجية ما وراء المعرفة لها أثر في تحسين القدرة على معالجة الموضوعات في المقروءة مما يدل على فعاليتها في تنمية أنماط الفهم القرائي العليا (الاستيعابي، التطبيقي، النقدي).

وأجرت شاكر (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج روبنسون (SQ3R) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي واختار لذلك عينة من اربع شعب بلغ عدد الطلبة فيها 93 طالبا وطالبة من مدرستين احداهما للبنين والأخرى للبنات. واختار شعبتين من كل مدرسة، مثلت الشعبة الاولى فيها المجموعة التجريبية ودرست نموذج روبنسون، ومثلت الشعبة الثانية المجموعة الضابطة، ودرست بالطريقة الاعتيادية. واعد الباحث اختبارا في الاستيعاب القرائي، وتحقق من صدق هذا الاختبار وثباته. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي على طلبة المجموعة الضابطة لكلا الجنسين.

وأجرت السيد (2003) دراسة هدفت إلى قياس فعالية بعض استيراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة، مع قصور في الطرائق التقليدية المعتادة في تدريس النصوص، الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وبلغت عينة الدراسة (46) طالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأعد الباحثان اختبار في أنماط الفهم ثم صيغت أسئلته بحيث تكون من نوع الاختبار من متعدد، وأسئلة المقال القصير والتكملة وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار أربعين سؤالاً. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فعالية الاستيراتيجيتين المقترحتين: R.K.W.L, P.Q.4R.: في تنمية أنماط فهم المقروء واستيعابه والوعي بما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة مدبولي (2004) إلى تعرف مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. كما هدفت أيضاً إلى التعرف على أثر استيراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها استيراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات الفهم القرائي. واختيرت عينة الدراسة من بين طالبات الصف الأول الأزهري التي بلغت سبعين طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعة، المجموعة التجريبية تدرس باستخدام الاستيراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً وبعدياً وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحسن أداء طالبات المجموعة التجريبية في مهارات، الفهم القرائي اللاتي درسن باستخدام استيراتيجية تنشيط المعرفة. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أو في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الأدغم (2004): إلى تنمية الفهم القرائي باستخدام استيراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. وبلغ حجم العينة (36) طالباً وقد قسموا إلى مجموعتين فرعيتين متساويتين، الأولى: تدرب على استخدام استيراتيجية الخريطة الدلالية وعددها ثمانية عشر طالباً: والأخرى: تدرب على استخدام استيراتيجية التدريس التبادلي وعددها ثمانية عشر طالباً أيضاً، وأعد الباحث الأداة اختبارين تحصيليين، أحدهما خاص باستخدام الخريطة الدلالية، والآخر خاص باستخدام التدريس التبادلي، لقياس أثر اكتساب الطلاب المعلمين للاستيراتيجيتين، وبطاقتي ملاحظة. وبعدها رصدت النتائج بعد التجربة وعولجت إحصائياً. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فعالية استيراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب المعلمين. كما أكدت الدراسة على أهمية تناول النظريات القرائية النقدية الحديثة في تنمية مهارات القراءة.

وهدفت دراسة المرسي (2004): إلى تحديد الدور الذي يلعبه المعنى وطبيعة وأثر ذلك في تعليم اللغة العربية. وقد حددت مشكلة الدراسة في إهمال الدور الواضح الذي يلعبه المعنى في فهم وإنتاج اللغة سبب صعوبة الدراسات التجريبية للمعنى، أو لعدم وجود إطار نظري واضح ومستقر حول المعنى يتيح الخروج بدلالات من نتائج الدراسات التجريبية. واختيرت عينة دراسة من بين (150) معلماً ومعلمة للغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، ثم خلص الباحث بمجموعة من التطبيقات التربوية لمفهوم المعنى وطبيعته في تدريس اللغة العربية. ثم قام الباحث ببناء أداة البحث وهي عبارة استبيان يحتوي على ست عبارات يعمل كل منها أحد ثلاثة بدائل (أ، ب، ج) وعلى المعلم أن يقرأ العبارة ثم يضع علامة أمام الاختبار الذي يتناسب مع ما يعتقده.

وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن أكثر من 90 % من المعلمين لا يدركون طبيعة المعنى، ويعتقدون أن المعنى موجود في الكتاب وأن المعلم هو الذي ينقله، وأن العامل الحاسم في حصول المعنى لدى المتعلم يرجع إلى خبرات المعلم، وأن وظيفة المعلم تنحصر في شرح معنى الدروس وتوصيلها إلى المتعلم وأن المتعلم في حاجة دائماً إلى من يوصل إليه المعنى.

وهدفت دراسة مفلح (2005) إلى تعرف اثر استخدام استيراتيجية التعلم التعاوني في نتيجة بعض مهارات الفهم القرائي، لدى طلبة الصف الاول ثانوي، واختار لذلك عينة من طلبة هذا الصف قسمهم على مجموعتين، درس خمسة موضوعات من القراءة المقررة بالتعليم التعاوني، ودرست المجموعة الأخرى بالطريقة الاعتيادية. وأعد الباحث اختباراً في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى الزبيدي (2006) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم. ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وتمثلت مشكلتها في: وجود تدن في مستوى الطلاب المعلمين في شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية في مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم وتصور في مستوى الأداء اللازم لتدريسه. واعد الباحث اختباراً في الفهم القرائي للقرآن الكريم وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي في تدريسه واقتصر هذا البحث على عينة بلغت (35)، من طلاب وطالبات الغرفة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة المنصورة وتوصلت إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين قبلياً وبعدياً عند مستوى (0.1) على اختبار الفهم القرائي للقرآن الكريم لصالح التطبيق البعدي. وأثبتت نتائج اختبار مربع إيتا n^2 فعالية عالية للبرنامج في تنمية الفهم القرائي للقرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية، حيث بلغت قيمة حجم التأثير الكلي للبرنامج (0.86) وهي أكبر بكثير من القيمة المعيارية

(0.14). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين قبلياً وبعدياً عند مستوى (0.1) على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للفهم القرائي للقرآن الكريم لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت الجبوري (2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استيراتيجي نمذجة التفكير وSQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، وأجريت هذه الدراسة في العراق. واختار الباحث عينة من الطالبات مكونة من (154) طالبة وزعت على ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وأعدت الباحثة اختباراً في الاستيعاب القرائي، واختارت في التفكير الناقد، وتحققت من صدقها وثباتها.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختيار الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر الاستيراتيجيات في التحصيل

أجرى واندر (wandaer,2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استيراتيجية (SQ3R) مقارنة باستيراتيجية (SQ4R)، لتدريس القراءة في تطوير مهارتي الاستذكار وطرح الاسئلة لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا في ميامي. وتكونت عينية الدراسة من 76 طالبا وطالبة، موزعين في ثلاثة صفوف متجانسة، درست احدى الصفوف باستيراتيجية SQ3R ودرس الصف الاخر باستيراتيجية SQ4R ودرس الصف الثالث بالطريقة الاعتيادية. وكشفت النتائج الدراسة عن انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اعداد المجموعتين التجريبيتين في حين ظهرت فروق بين المجموعتين المذكورتين، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأجرت مورو (Morrow, 1999) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج أدبي في التحصيل اللغوي والإقبال على الأدب والاتجاه نحو القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة في مستوى الصف الثاني الأساسي، من خلفيات ثقافية مختلفة، موزعين على (9) شعب. ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ودرست المجموعة التجريبية الأولى بتلقي برنامج في بيوتهم، والمجموعة التجريبية الثانية درست في الصف المدرسي المنهج المقرر. وبعد الانتهاء من البرنامج استخدمت الاختبارات الكتابية المقننة، والاختبارات الشفوية للاستيعاب، و ذلك لمعرفة النحو اللغوي. وجرى قياس الاطلاع على الأدب بالمسوحات المتعلقة بالنشاطات لما بعد المدرسة، وتسجيل ما اطلع عليه من كتب في المدرسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، التي كان أدائها دالاً على جميع الاختبارات اللغوية على الاختبار المقنن. ولم تكن الفروقات دالة إحصائياً بالنسبة للاختلافات في أداء الطلبة تبعاً للبرامج التي خضعوا إليها في المدرسة والبيت أو البرامج المدرسية فقط.

وأجرى الحراحشة (2003) دراسة بعنوان تأثير استخدام استيراتيجية اتقان التعلم وفق نموذج بلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية. واختار عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب اختيروا بطريقة قصدية. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات في علامات مجموعة الدراسة وطلبة الصف العاشر الأساسي في الاختيار القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختيار البعدي يعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة التعلم.

وهدفت دراسة غيث (Ghaith, 2003) إلى البحث في العلاقة بين الاتجاهات نحو القراءة والتحصيل فيها، ومدى تقبل الطلبة لطريقة التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن، ممن يدرسون اللغة الانجليزية كلغة اجنبية، مسجلين في اربع شعب في مدرسة متوسطة في لبنان، اكمل المشتركون استبانتين، ومقياسا اخر للاختلاف في دلالات الالفاظ، من اجل تقييم اتجاهاتهم نحو القراءة، وكذلك تقييم خبرتهم نحو التعلم التعاوني، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي نحو القراءة والتحصيل فيها، والاتجاهات نحوها، بين الطلبة ذوي التحصيل المتدني، لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وكذلك بين الذكور والاناث لصالح الاناث.

وهدفت دراسة الرفاعي (2009) إلى بناء برنامج تدريبي قائم على استيراتيجيات التعلم وقياس اثره في التحصيل والتواصل اللفظي لدى طلبة كلية الشريعة في الجامعة الاردنية، وتكونت عينة الدراسة من (115) طلاب وطالبات من طلبة كلية الشريعة في الجامعة الاردنية، واعدت الباحثة اختبارات تحصيلية في علوم القران، والتلاوة والتجويدة، والتفسير التحليلي. واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الطلبة في الاختبارات التحصيلية القبلية لصالح الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية التي درست من خلال البرنامج التدريبي القائم على استيراتيجيات التعلم، كما اظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في تقديرات عينة الدراسة حول اثر البرنامج التدريبي القائم علة استيراتيجيات تعلم الطلبة في التواصل اللفظي تعزى للمجموعة الدراسية .

وأجرى العلي (2011) دراسة بعنوان تقويم برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. هدف الدراسة إلى الوقوف على واقع مهارات اللغة العربية وظيفياً لدى طلبة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة العلاقة بين مستوى تحصيل الطلاب في مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع من الحلقة في مرحلة التعليم الأساسي وتقويم فاعليته، واقتراح طرائق لتعليم كل مهارة من مهارات الفنون اللغوية تعليماً وظيفياً. تكونت العينة من (233) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة لطلبة الصف الرابع، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المستوى الاقتصادي للوالدين ومتوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختيارات البعدية.

وأجرت هادي (2014) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استعمال استيراتيجية SQ3R في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا الطبيعية في العراق. واختارت الباحثة عينة مكونة من شعبتين مثلت إحداهما المجموعة التجريبية وفيها (25) طالبة درست مادة الجغرافيا باستيراتيجية SQ3R، ومثلت الشعبة الثانية المجموعة الضابطة وفيها (25) طالبة أيضاً درست، بالطريقة الاعتيادية. وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلاً في الجغرافيا تحققت من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في التحصيل داله إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستيراتيجية SQ3R.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت اكتساب المفردات

أجرى واندرسون (Hua,Houcan & Andersone,1998) دراسة هدفت إلى معرفة قدرة الطلبة على تعلم معاني المفردات من السياق أثناء القراءة والعوامل التي من الممكن أن تؤثر فيه. تكونت عينة الدراسة من (301) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس الأساسي ذوي القدرة اللفظية العالية والمتدنية. فقد طلب إلى الطلبة قراءة السياق أولاً ثم الإجابة عن اختيار خاص بمعرفة معاني المفردات غير المعروفة في السياق. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم معاني المفردات تعزى إلى القدرة اللفظية لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم من السياق تعزى إلى صعوبة المفردات وطول السياق فإذا احتوى السياق أكثر من مفردة غير معروفة لدى الطلبة أو إذا احتوى السياق على أكثر من فكرة فإنه يصبح من الصعب التعرف على معاني المفردات غير المعروفة فيه.

وأجرى روث (Rott,1999) دراسة هدفت إلى فحص قدرة الطلبة ذوي القدرة القرائية المتوسطة على تعلم معاني المفردات غير المعروفة من خلال السياقات المتعددة. تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة ألمانيا ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الينوي. واشتملت الدراسة على (10) مفردات غير معروفة للطلبة عينة الدراسة، موزعة على ستة سياقات دراسية، حيث تم اختبار الطلبة وفق أربع مجموعات: المجموعة الأولى بدون قراءة هذه السياقات، والمجموعة الثانية بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن سياقين، والمجموعة الثالثة بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن أربعة سياقات، أما المجموعة الرابعة بعد قراءتها للمفردات الواردة ضمن ستة سياقات. وبعد انتهاء الطلبة من قراءة السياقات مباشرة ثم فحصها في تعليم معاني المفردات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اشتقاق معاني المفردات تعزى إلى عدد السياقات، فكلما زاد عدد السياقات المتضمنة للمفردات زادت قدرة الطلبة على تعلم معاني المفردات غير المعروفة. وبعدها

تم فحص قدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم بعد أسبوع وبعد أربعة أسابيع، وأشارت النتائج إلى أن القدرة على الاحتفاظ تزداد مع زيادة عدد السياقات أيضاً.

أما فريزر (Fraser, 1999) فقد أجرى دراسة هدفت إلى استقصاء استيراتيجيات المعالجة المنهجية التي يستخدمها المتعلمون عندما يواجهون مفردات غير معروفة أثناء القراءة، وأثر هذه الاستيراتيجيات في اكتساب المفردات، وتكونت عينة الدراسة من (8) طلاب من الطلبة الذكور ذوي المستوى الدراسي المتوسط. وطلب إليهم أن يحددوا معاني (15) مفردة غير معروفة، موزعة على ثمانية سياقات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أثر طريقة اشتقاق المعنى من السياق أكثر الفرق فعالية في تحديد معاني المفردات غير المعروفة تليها طريقة البحث عن المعنى في المعجم. ووجدت الدراسة أيضاً أن طريقة اشتقاق المعنى من السياق هي أكثر الطرق فعالية في الاحتفاظ بالمفردات، تليها أيضاً طريقة البحث في المعجم.

وأجرى جنكنز وزملاؤه (Jenkins,etl,1999) دراسة هدفت إلى فحص القدرة على اكتساب المفردات الجديدة بالتعلم غير المقصود (الضمني)، ومعرفة معاني المفردات من السياق. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي. في شمال الولايات المتحدة الأمريكية. وجرى توزيع الطلبة إلى مجموعتين، مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، ومجموعة ذات قدرة لفظية متدنية. وكان ذلك على وفق درجاتهم على اختبار خاص للقدرة اللفظية، وطلب الباحثون أن يقرأ الطلبة سياقات تحتوي على مفردات غير معروفة لديهم. وبعد الانتهاء من قراءة السياقات فحصت قدرة الطلبة على تعلم معاني بعض المفردات غير المعروفة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية كانوا أكثر كفاية في تعلم معاني المفردات من السياق، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في تعلم معاني المفردات من السياق تعزى إلى عدد السياقات. أي كلما زاد عدد السياقات كلما زادت قدرة الطلبة على تعلم المفردات واكتسابها.

وأجرى بيتش (Beech, 2000)، دراسة هدفت إلى معرفة الاستيراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند مواجهة مفردات غير معروفة أثناء القراءة. تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة ثم اختيارهم عشوائياً من المدارس الأساسية في مدينة ليكتر في المملكة المتحدة، تراوحت أعمارهم بين (11-12) منه. قام الباحث بتوزيع أفراد العينة على مجموعتين، مجموعة ذات القدرة اللفظية العالية، ومجموعة ذات القدرة اللفظية المتدنية المتجانسين في العمر، ومجموعة ذات القدرة اللفظية المتدنية غير المتجانسين في العمر. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اشتقاق معنى المفردة من السياق تعزى إلى القدرة اللفظية لصالح الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعجم بين الطلبة ذوي القدرة اللفظية العالية والطلبة ذوي القدرة اللفظية المتدنية.

وأجرى سادوسكي وردوريجور (Sadoski & Rodriguez,2000) دراسة هدفت إلى فحص أثر كل من الفرق في التعلم للصم، وبالكلمة المفتاحية وبالتعلم من خلال السياق، وبالتفاعل بين طريقتي الكلمة المفتاحية والسياق على الاحتفاظ الفوري وطويل المدى بالمفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة من طلبة التاسع الأساسي من (8) شعب صفية من مدرسينفي تراجيللو (Tragillo) وفنزويلا (Venezuele) بلغ عدد الذكور (95) طالباً وعدد الإناث (65) طالبة تتراوح أعمارهم من (13-18) سنة. درس هؤلاء الطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لمدة تزيد على سنتين. وتم توزيعهم بشكل عشوائي على أربع مجموعات دراسية. تكونت المهمة التجريبية من (15) مفردة باللغة الإنجليزية غير معروفة لهم، وتم تعليمها للطلبة وفق المجموعات الأربع، مجموعة تعلمت المفردات وفق طريقة التعلم الصم، ومجموعة تعلمت المفردات وفق السياق، ومجموعة تعلمت المفردات وفق أسلوب الطريقة المفتاحية ومجموعة تعلمت المفردات باحتوائها ضمن السياق بالإضافة إلى استخدام بعض الكلمات المفتاحية الدالة على المعنى. وتم فحص قدرة الطلبة على الاحتفاظ بمعاني المفردات بعد أسبوع كاحتفاظ طويل المدى. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتفاظ بمعاني المفردات المتعلمة تعزى إلى المجموعة التي تعلمت المفردات المتضمنة.

وقام رونالد (Ronald, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى نوعين من مصادر اللغة (تعريفات المعجم، وتعريف المفردة حسب السياق) من أجل تحسين الاستيعاب القرائي والاحتفاظ بمعاني المفردات غير المعروفة. تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة جامعياً في السنة الأولى والثانية في جامعة هيروشيما، تراوحت أعمارهم بين (18-20) سنة. تم توزيع أفراد العينة في مجموعتين: مجموعة الأسئلة بالمعاجم ومجموعة الأمثلة من خلال السياق، تعريفاً من المعجم كمثال للمفردة المستهدفة، في حين تلقى المشاركون في مجموعة الأمثلة من خلال السياق مثالاً توضيحياً للمفردة المستهدفة. وعند إجراء الدراسة تلقى المشاركون (40) مفردة غير معروفة بالنسبة لهم. وطلب إلى المجموعة الأولى أن يعطوا المعنى المرادف لكل مفردة مستهدفة حسب ما يرد في المعجم، أما المجموعة الأخرى فقد طلب إليهم أن يعطوا المعنى المقابل لكل مفردة مستهدفة حسب ما ترد في السياق. وبعد ثلاثة أسابيع ثم فحص قدرتهم على الاحتفاظ بمعاني المفردات غير المعروفة التي تعلموها، حيث طلب إليهم أن يختاروا المفردة المرادفة للمفردة المستهدفة من بين (10) بدائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحديد معنى المفردة المستهدفة

لصالح مجموعة التعريف بالمعجم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق متوسطة بنسبة (4%) بين المجموعتين في الاحتفاظ بمعنى المفردة المستهدفة تعزى لمجموعة التعرف بالمعجم.

وأجرى فوكنك وزملاؤه (Fukkink, etal, 2002) دراسة هدفت إلى تقصي قوة الطلبة على اشتقاق معنى المفردة غير المعروفة من السياق. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً موزعين على الصفوف الثاني والرابع والسادس الأساسي. وتضمنت الدراسة (12) مفردة غير معروفة لدى الطلبة، وهي على نوعين: مفردات مجردة، ومفردات مادية. ووضعت كل مفردة ضمن مجموعة من السياقات تراوحت من سياق إلى أربعة سياقات. وجرى توزيع أفراد الدراسة عشوائياً على عدد السياقات المطلوب دراستها. وجرى فحص الطلبة بشكل فردي بالطلب إليهم باشتقاق معنى كل مفردة مستهدفة بعد قراءة السياق. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في اشتقاق معنى المفردة من السياق تعزى إلى عدد السياقات لصالح العدد الأكثر وأشارت النتائج أيضاً إلى أن القدرة على اشتقاق معنى المفردة من السياق تعتمد على مستوى الصف الدراسي وطبيعة المفردة. إذ ظهر أن طلبة الصف السادس أفضل من الصفين الرابع والثاني، وأن طلاب الصف الرابع أفضل من طلبة الصف الثاني.

وأجرى التل وآخرون(2001) دراسة هدفت إلى دراسة أشكال مسرحية مترافقة مع العملية التربوية والتعليمية عبر دعم الخبرة التربوية والتعليمية للمتدربين بالخبرة وتحويل حجرة الدرس إلى حجرة مسرحية، ولتحقيق هذا الهدف، ثم أعد برنامج من الأنشطة المسرحية المحببة للتلاميذ، واختيار مجموعتين من التلاميذ بصورة عشوائية أحداهما تجريبية يجري تدريسها بالطريقة التقليدية، لمعرفة أثر المسرح التعليمي مع شخصية التلاميذ ونتاجهم العلمي. وأظهرت نتائج التجارب الميدانية الأثر الإيجابي لفاعلية استخدام طريقة الدراسة كطريقة من طرق التدريس في المرحلة الابتدائية، لأنها تقدم للتلاميذ الأفكار بطريقة جذابة ومسلية، وأكدت الدراسة على أهمية المسرح في المدرسة، وبالتنمية تنمية شخصية الطالب بالأدوار والحركة الإبداعية.

وأجرى دي جلوبر وسوانبورن (Deglopper & Swanbor, 2002) دراسة بعنوان: "أثر الغرض من القراءة في تعلم المفردات من السياق" تكونت عينة الدراسة (223) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في تسع مدارس أساسية في ولاية فلوريدا. تم توزيع أفراد الدراسة على أساس قدرتم اللفظية في مجموعتين: مجموعة ذات قدرة لفظية عالية، ومجموعة ذات قدرة لفظية متدنية، وثم توزيع أفراد كل مجموعة بشكل عشوائي على الأغراض الثلاثة للقراءة (القراءة من أجل المتعة، القراءة للتعلم حول موضوع السياق، القراءة من أجل الاستيعاب) وبعد الانتهاء من القراءة طلب الباحثان إلى الطلبة الإجابة عن معاني بعض المفردات على اختبار خاص بذلك أشارت النتائج

إلى أن نسبة المفردات المتعلمة أثناء القراءة من أجل المتعة (60%)، ونسبة المفردات المتعلمة في القراءة من أجل التعلم حول موضوع السياق (80%)، ونسبة المفردات المتعلمة في القراءة من أجل الاستيعاب (95%). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم المفردات من السياق تعزى إلى القدرة اللفظية لصالح طلبة ذوي القدرة اللفظية العالية في جميع أغراض القراءة.

وهدفت دراسة نولان وتشارلز (Nolun & Chrles, 2002): هدفت إلى مقارنة فعالية نوعين من الأنشطة قبل القرائية القائمة على نظرية المخططات العقلية (مناقشة الكلمات المفتاحية ومراجعة الثروة اللغوية في فهم النص واستيعاب المقروء).وقد حدد الباحثان مشكلة الدراسة في: إلى أي مدى تسهم مجموعة من الأنشطة قبل القرائية قائمة على نظرية المخططات وتطبيقاتها التربوية في فهم النصوص القرائية واستيعابها لدى بعض طلاب الجامعة؟. وللإجابة عن السؤال السابق قام الباحثان بدراسة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة لنظرية المخططات العقلية وبخاصة أكدت فعالية الاستيراتيجيات القرائية القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية فهم المقروء واستيعابه، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت (102) طالباً إسبانياً موزعة على ثلاث مجموعات، كما أعد اختباراً قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في الفهم القرائي، ثم درست إحدى المجموعات ثلاث قراءات بعد مناقشة كلمات مفتاحية كأنشطة قبل قرائية، ودرست الثانية نفس القراءات الثلاث باستخدام مراجعة كلمات صعبة كأنشطة قبل قرائية، أما المجموعة الثالثة فدرست باستخدام كليها، ثم طبق اختبار بعدي في الفهم القرائي. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أي من المعالجات الثلاث في الفهم القرائي (نقلاً عن: حسين، 2007).

وأجرى البري (2011) دراسة بعنوان أثر استخدام الألعاب في منهاج اللغة العربية في نتيجة الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة مكونة من أربع شعب، اثنتين تجريبيتين للذكور والإناث واثنتين ضابطتين للذكور والإناث أيضاً تم اختيارهم بطريقة قصدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لأثر طريقة التدريس (لصالح الألعاب اللغوية) وأظهرت النتائج عدم وجو فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية تعزى لأثر متغير الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة المتغيرات التجريبية باسم استيراتيجيات أو نماذج أو مفاهيم أو برامج أو عمليات فحص، ولكن مصطلح الاستيراتيجية هو الغالب في الكثير من هذه الدراسات. وتباينت أهداف الدراسات السابقة، فمنها ما هدف إلى تعرف الأثر في الاستيعاب القرائي، أو فهم النصوص القرائية، أو تحسين أنماط الفهم، أو التنبؤ، أو التحصيل أو تطوير مهارات معينة أو الاتجاهات، أو تعليم اللغة وظيفياً، أو اكتساب المفردات، أو معاني المفردات، أو مواجهة مفردات غير معروفة، أو الاحتفاظ بالمفردات اللغوية، أو اشتقاق معاني المفردات. وغير ذلك، وتوصلت جميع الدراسات السابقة إلى أن المتغير المستقل، الاستيراتيجيات أو غيرها كان لها أثر في المتغيرات التابعة.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ذات الصلة خاصة من المنهجية التي اتبعتها، واختيار العينة وحجمها، وكيفية بناء الأدوات وبخاصة، الاختبارات فضلاً عن الإفادة من طريقة عرض نتائجها والمعالجات الإحصائية التي أدت إلى بيان هذه النتائج.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت استيراتيجيتي (NIPS و SQ3R) لتدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، إذ لم تجر دراسة سابقة في حدود علم الباحثة على هذه المرحلة وفق هاتين الاستيراتيجيتين، وبخاصة استيراتيجية (SNIPS). وتميزت أيضاً في عدد المتغيرات التابعة إلى تناولتها، والتي كان لها علاقة مباشرة بالاستيراتيجيتين مدار الدراسة، وهذه المتغيرات هي الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة وأدواتها، وإجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج. وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة منهج البحث شبه التجريبي.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (125) طالبة موزعات على ثلاث شعب، بواقع (43) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و(41) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و (41) طالبة للمجموعة الضابطة. وتوزعت هذه الشعب على ثلاث مدارس جرى اختيارها قصدياً. وهذه المدارس هي مدرسة زهرة المدائن للبنات، ومدرسة بنات بيت أمر الأساسية، ومدرسة شهداء بيت أمر الأساسية للبنات. علماً أنه كان في المدرسة الثانية شعبتان جرى اختيار إحداهما عشوائياً. وهكذا توزعت الشعب الثلاث على هذه المدارس، بحيث توزعت، الاستيراتيجيات عشوائياً أيضاً على هذه الشعب. ولتساوي المجموعات استبعدت ورقتا إجابة طالبتين بشكل عشوائي، وهكذا توزع العدد بواقع (41) طالبة في كل شعبة.

لقد درست المجموعات الثلاث على التوالي باستيراتيجية (SQ3R) للمجموعة التجريبية الأولى (مدرسة بنات بيت أمر الأساسية)، واستيراتيجية SNIPS للمجموعة التجريبية الثانية (مدرسة زهرة المدائن)، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة في مدرسة شهداء بيت أمر الأساسية للبنات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد الأدوات الآتية:

أولاً: اختبار مهارات الفهم القرائي:

أعدت الباحثة اختباراً في مهارات الفهم القرائي، التي شملت نوعين من الفهم هما الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي. ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة نصين الأول نثري، والآخر شعري، ووضعت مجموعة من الأسئلة حول النصين. وجرى اختيار النصين من الكتاب المقرر للصف الرابع الأساسي بعد تصرف الباحثة في النص النثري خاصة.

وتضمن الاختبار عشرين فقرة، وهو من نوع الأسئلة المقالية، بحيث كان هناك سؤال حول كل مهارة من مهارات الفهم القرائي البالغة عشر مهارات. وهكذا صيغ حول كل مهارة سؤال من النص النثري وسؤال من النص الشعري.

وبلغ عدد مهارات الفهم الحرفي خمس مهارات هي: تذكر تفاصيل الأحداث الواردة في النص، إعطاء معاني المفردات الواردة في النص، تحديد الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص، إعطاء النمط اللغوي المشابه، تحويل المفردات من المفرد إلى المثنى والجمع وبالعكس.

أما مهارات الفهم الاستنتاجي فقد بلغت خمس مهارات أيضاً هي: تقدير الكلمات أو العبارات المحذوفة، إجراء مقارنات بين أفكار النص، وصف العلاقات الناشئة في النص، اقتراح عناوين جديدة للنص، استعمال المفردات الجديدة الواردة في النص في جمل مفيدة. وهكذا أصبح الاختبار بصورته النهائية (الملحق 1).

صدق اختبار الفهم القرائي:

للتحقق من صدق هذا الاختبار جرى عرضه على مجموعة المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومن متخصص في القياس والتقويم، ومن بعض المعلمين والمعلمات. وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات الطفيفة التي أخذت بها الباحثة (الملحق 1).

ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي:

للتحقق من ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذ اختيرت شعبة واحدة من مدرسة القاسم للبنات، وبلغ حجم العينة (23) طالبة. طبق الاختبار الأول عليها، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد مرور أسبوعين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين التطبيقين (0.83)، وهو معامل ارتباط مناسب لإجراءات هذه الدراسة.

وقد أفيد من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في تحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار، وحسبت الزمن بالوقت الذي استغرقته أول طالبة أنجزت الاختبار، وآخر طالبة أنجزت هذا الاختبار واعتمد معدل الزمن بينهما الذي بلغ (40) دقيقة، إذ استغرق الطالب الأول (35) دقيقة والطالب الأخير (45) دقيقة.

معامل الصعوبة والتمييز لاختبار الفهم القرائي:

أفادت الباحثة أيضاً من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لمعرفة معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقراته. وقد جرى استخراج هذه المعاملات، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات التمييز ومعاملات الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.78	0.79
2	0.76	0.78
3	0.62	0.58
4	0.60	0.61
5	0.72	0.75
6	0.66	0.63
7	0.45	0.42
8	0.42	0.45
9	0.69	0.70
10	0.77	0.72
11	0.75	0.77
12	0.74	0.73
13	0.60	0.59
14	0.64	0.60
15	0.63	0.60
16	0.63	0.62
17	38	0.41
18	40	0.39
19	0.66	0.65
20	0.75	0.73

يتضح من الجدول (1) أن معاملات التمييز لفقرات اختار الفهم القرائي تراوحت بين (0.38- 0.78)، وبلغت معاملات الصعوبة للاختبار ذاته (0.39-0.79). وهذه المعاملات مناسبة، إذ تبين أن مستوى تمييز الفقرات ومستوى صعوبتها ملائم لهذه الدراسة.

ثانياً: اختبار التحصيل:

جرى إعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، وتكون الاختبار من عشرة أسئلة من نوع الأسئلة المقالية، إذ كان مطلب السؤال الأول أن يصل الطالب بين الكلمة ومرادفها، وكان مطلب السؤال الثاني تحويل الفعل الماضي إلى مضارع في جمل قياساً على

النموذج، وتناول السؤال الثالث إدخال كان على الجمل بحسب النموذج أيضاً. أما السؤال الرابع فيدون الطالب أمام الكلمة المعطاة لفظة مذكر أو مؤنث، في حين تناول السؤال الخامس تصحيح كلمات مكتوبة بطريقة غير صحيحة من الناحية الإملائية. وكان مطلب السؤال السادس إعطاء أضداد الكلمات. وفي السؤال السابع تعطى الطالبة جملاً على غرار النموذج، وتناول السؤال الثامن إعادة ترتيب الجمل حسب حدوثها، وتناول السؤال التاسع وضع دائرة حول الكلمات المخالفة لمجموعتها، وتعيين الكلمات التي فيها ضمير متصل. أما السؤال العاشر فيطلب فيه من الطالبة أن تكتب من إنشائها خمسة أسطر عن جمال القمر.

صدق اختبار التحصيل:

للتثبت من صدق الاختبار التحصيلي عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ومتخصص في القياس والتقويم، وعلى مجموعة من المعلمات والمعلمين. وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات الطفيفة على فقرات الاختبار التي أخذت بها الباحثة جميعها، وأصبح الاختبار بصورته النهائية الملحق رقم (2).

ثبات اختبار التحصيل:

للتحقق من ثبات الاختبار أجرى على عينة استطلاعية، وهي العينة نفسها التي أجرى عليها اختبار الفهم القرائي، إذ طبق اختبار التحصيل على هذه العينة ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين فبلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.84)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

وأفادت الباحثة من تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية لتحديد الزمن اللازم للاختبار إذ وجد أن الطالبات استغرقن من 35- 40 دقيقة لإنجاز هذا الاختبار.

معامل الصعوبة والتمييز لاختبار التحصيل:

لقد أفادت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في استخراج معاملي التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي، والجدول (2) بين ذلك.

الجدول (2)

معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.80	0.81
2	0.77	0.77
3	0.62	0.63
4	0.79	0.81
5	0.38	0.36
6	0.69	0.72
7	0.35	0.32
8	0.28	0.25
9	0.46	0.49
10	0.27	0.30

يتبين من الجدول (2) أن معامل التمييز بلغ بين (0.27-0.80)، في حين بلغ معامل الصعوبة بين (0.25-0.81). وهذا يدل على أن فقرات الاختبار كانت مناسبة من حيث تمييزها وصعوبتها.

ثالثاً: اختبار اكتساب المفردات:

أعدت الباحثة اختباراً في اكتساب المفردات، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار عشر فقرات. ضمن عشرة أسئلة، فقد تناول السؤال الأول إعطاء مجموعتين من الحروف والطلب من الطالبة أن تكون أكبر عدد من الكلمات من كل مجموعة. وإدخال أربع كلمات منها في جمل مفيدة. وتناول السؤال الثاني تكوين جملة مفيدة من كلمات مبعثرة، في حين تناول السؤال الثالث أن يعبر بجملة مفيدة عن كل صورة من الصور الثلاث التي أعطيت لها. أما السؤال الرابع فيتناول أن تضع الطالبة كلمة مناسبة في كل فراغ من الفراغات الخمسة المعطاة لها، وتضمن السؤال الخامس إكمال الكلمات كما في النموذج أما السؤال السادس فتضمن الطلب من الطالبات أن يعبرن بفقرة واحدة عن اتفاق مجموعة من الزملاء في الذهاب برحلة علمية إلى المسجد الأقصى المبارك وتناول السؤال السابع كتابة في كلمات تبدأ كل كلمة منها بحرف النون، وإدخال هذه الكلمات في جمل مفيدة. وطلب في السؤال

الثامن من الطالبة أن تعطي ثلاث كلمات على غرار كلمة منابر. وفي السؤال التاسع طلب أن تكمل الطالبة بوضع كلمة مناسبة في الفراغ: أما السؤال الأخير فقد طلب فيه من الطالبة أن تضع مجموعة من الكلمات في جمل مفيدة.

صدق اختبار اكتساب المفردات:

للتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ومتخصص في القياس والتقويم، وعلى مجموعة من المعلمين والمعلمات، وقد أبدى هؤلاء المحكمون مجموعة من الملاحظات الطفيفة حول بعض فقرات الاختبار، وأخذت الباحثة بهذه الملاحظات، وأصبح الاختبار بصورته النهائية، الملحق (3).

ثبات اختبار اكتساب المفردات:

للتحقق من ثبات هذا الاختبار جرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها اختبار الفهم القرائي، وجرى تطبيق بالاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين. وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.76).

وأفادت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بتحديد الزمن اللازم للاختبار، وقد وجدت الباحثة أن الزمن الذي استغرقته الطالبات للإجابة عبر فقرات هذا الاختبار بلغ من 40-45 دقيقة.

معامل التمييز والصعوبة لاختبار اكتساب المفردات:

أفادت الباحثة من تطبيق اختبار اكتساب المفردات على العينة الاستطلاعية باستخراج معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار. والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

معاملات التمييز ومعاملات الصعوبة لفقرات اختبار اكتساب المفردات

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.28	0.32
2	0.72	0.79
3	0.75	0.77
4	0.66	0.62
5	0.42	0.51
6	0.39	0.38
7	0.50	0.51
8	0.43	0.41
9	0.63	0.65
10	0.52	0.50

يلاحظ من الجدول (3) أن تمييز الفقرات بلغ بين (0.28- 0.75) وبلغ معامل الصعوبة بين (0.32- 0.79). وهذا يعني أن معاملات التمييز والصعوبة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبارات:

تكون اختبار الفهم القرائي من 20 فقرة خصصت لها خمسون درجة بحيث منحت الباحثة علامات متباينة على كل فقرة بحسب عدد المطاليب. إذ تراوحت من علامة واحدة إلى ست علامات على الفقرة.

أما اختبار التحصيل فقد كان مكوناً من عشر أسئلة بخمسين فرعاً، إذ خصصت درجة واحدة لكل فرع.

وتكون اختبار اكتساب المفردات من عشر أسئلة يتضمن كل سؤال عدداً من الأفرع، بحيث خصصت درجة معينة لكل فرع، وتراوحت الدرجات بين درجتين إلى ست درجات على كل فقرة من فقرات الأسئلة. وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (50) درجة.

ثبات تصحيح الاختبارات: للتحقق من ثبات تصحيح الاختبارات الثلاثة، انبعث الباحثة طريقتين للحصول على الثبات.

الأولى: تصحيح الباحثة للاختبارات، ثم إعادة التصحيح بعد مرور أسبوعين، أما الطريقة الثانية فقد اتفقت مع إحدى زميلاتها الحاصلة على شهادة الماجستير في المناهج والتدريس على تصحيح الاختبارات الثلاثة. واستخرجت معاملات الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن، وبين الباحثة وزميلاتها، وكانت معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات ثبات تصحيح الاختبار

معامل الارتباط	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المجموع
	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها	
0.98	0.99	0.99	0.97	0.99	0.97

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة)، قبل التجربة جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاختبارات الفهم القرائي)، على بعدي: الاختبار، الحرفي والاستنتاجي، واختبار التحصيل، واختبار اكتساب المفردات. والجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية على اختبارات الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات

المجال	الاستيراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار الفهم القرائي الحرفي (القبلي)	SQ3Rs	41	12.19	4.31
	SNIPS	41	14.09	4.46
	الطريقة الاعتيادية	41	13.80	4.51
	المجموع	123	13.36	4.47
اختبار الفهم القرائي الاستنتاجي القبلي	SQ3Rs	41	11.09	5.76
	SNIPS	41	13.56	4.47
	الطريقة الاعتيادية	41	12.02	5.17
	المجموع	123	12.22	5.22
مجموع الفهم القرائي	SQ3Rs	41	23.24	9.13
	SNIPS	41	27.65	8.41
	الطريقة الاعتيادية	41	25.82	6.91
	المجموع	123	25.59	8.33
اختبار التحصيل القبلي	SQ3Rs	41	22.21	7.54
	SNIPS	41	24.56	7.73
	الطريقة الاعتيادية	41	23.58	9.74
	المجموع	123	23.45	8.42
المجال	الاستيراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اكتساب المفردات القبلي	SQ3Rs SNIPS	41	24.58	9.76
	الطريقة الاعتيادية	41	25.68	9.02
			26.00	10.55
	المجموع	123	9.74	
اكتساب المفردات	SQ3Rs	41	24.58	9.76
	SNIPS	41	25.68	9.02
	الطريقة الاعتيادية	41	26.00	10.55
	المجموع	123	25.42	9.74

وتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي على كل من الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والفهم القرائي الكلي، والتحصيل، واكتساب المفردات، قد بدت متقاربة ومن أجل التحقق ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً أو غير دالة، على جميع اختبارات الدراسة، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب مستوى الدلالة للتحقق من تكافؤ المجموعات، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة تكافؤ مجموعات الدراسة

الاختبار		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربع	F	الدلالة الإحصائية
الحرفي	بين المجموعات	86.04	2	43.02	2.18	0.11
	داخل المجموعات	235.48	120	19.65		
	المجموع	2444.53	122	26.67		
الاستنتاجي	بين المجموعات	3200.68	122			
	داخل المجموعات		2	197.08	2.96	0.057
	المجموع	3327.62	120	67.34		
التحصيل	بين المجموعات	394.16	122			
	داخل المجموعات	8081.51	2	56.71	0.79	0.45
	المجموع	8475.67	120	71.17		
اكتساب المفردات	بين المجموعات	45.18	2			
	داخل المجموعات	11532.82	120	22.59	0.23	0.79
	المجموع	113.43	2	96.10		

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ف) بلغت (2.18) لاختبار الفهم القرائي الحرفي، (2.96) لاختبار الفهم القرائي الاستنتاجي. وبلغت (0.79) لاختبار التحصيل، (0.23) لاختبار اكتساب المفردات. أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة، بمعنى أن المجموعات الثلاث متكافئة في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات.

اجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة اجرت الباحثة ما يأتي:

1. إعداد الاختبارات الثلاثة المطلوبة وهي اختبارات الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات.
2. استصدار كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الاردنية موجه إلى وزيرة التربية والتعليم في السلطة الفلسطينية.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى مديرية التربية والتعليم في الخليل التي بدورها زودت الباحثة بكتاب تسهيل مهمة إلى المدارس مدار البحث والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.
4. عرض الاختبارات على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها.
5. إعداد مذكرات الدروس بحسب الاستيراتيجيتين التجريبيتين (SNIPS، SQ3R).
6. الاجتماع مع معلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي وشرح الاستيراتيجيتين وكيفية تدريسها.
7. تطبيق الاختبارات القبلية على أفراد الدراسة. للتحقق من تكافؤ المجموعات.
8. زيارة الباحثة للمعلمات في صفوفهن للتحقق من سير التدريس بالاستيراتيجيتين وفق المذكرات المتفق عليها.
9. تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية للتحقق من زمن الاختبار وثباته ومعاملات الصعوبة والتمييز.
10. تطبيق الاختبارات البعدية.
11. تطبيق الاختبارات على أفراد الدراسة.
12. تصحيح الاختبارات من قبل الباحثة وزميلتها، ومن الباحثة نفسها عبر الزمن للتحقق من ثبات التصحيح.
13. رصد علامات الطالبات في جداول خاصة لمعالجتها إحصائياً.
14. استخراج النتائج ومناقشتها وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس ولها ثلاث مستويات:

أ. SNIPS.

ب. SQ3R.

ج. الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة:

أ. الفهم القرائي.

ب. التحصيل.

ج. اكتساب المفردات.

المعالجة الاحصائية:

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات الاختبارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الاحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه، لاستخراج النتائج بحسب فرضيات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والكلي) بين طلبة المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس (استيراتيجية (SNIPS) واستيراتيجية (SQ3R) والطريقة الاعتيادية). ولفحص هذه الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي) والكلي القبلي والبعدي

	الاستيراتيجية	**الاختبار القبلي**			**الاختبار البعدي**		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي	SQ3Rs	41	12.19	4.31	41	15.29	4.58
	SNIPS	41	14.09	4.46	41	15.48	3.79
	الطريقة الاعتيادية	41	13.80	4.51	41	14.17	4038
	المجموع		13.36	4.47		14.98	4036
الاستنتاجي	SQ3Rs		11.09	5.76	41	14.34	4099
	SNIPS		13.56	4.47		14.68	4.03
	الطريقة الاعتيادية		12.02	5.17		13.51	3.89
	المجموع		12.22	5.22		14.18	4.53
الكلي	SQ3Rs	41	3.24	9.13	41	29.63	8.94
	SNIPS		27.65	8.41		30.17	7.32
	الطريقة الاعتيادية		25.82	6.91		27.68	7.48
	المجموع		25.59	8.33		28.14	8027

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (SQ3R) في الاختبار القبلي بلغ (12.19)، بانحراف معياري قدره (4.31)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (15.19)، بانحراف معياري قدره (4.31) في الفهم الحرفي. وفي الفهم ذاته بلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية الثانية (SNIPS) (14.09)، والمتوسط البعدي بلغ (15.48) للفهم الحرفي.

أما الضابطة فكان متوسطها القبلي على الفهم الحرفي (13.80)، والبعدي (14.17). أما في الفهم القرائي الاستنتاجي فقد جاءت المتوسطات القبلية على التوالي (11.09، 13.56، 12.02). وجاءت المتوسطات البعدية على التوالي أيضاً (14.34، 14.68، 13.51). وبلغت متوسطات الفهم القرائي ببعديه الحرفي والاستنتاجي القبلية على التوالي (23.29، 27.65، 25.82)، وللبعدي بلغت (29.63، 30.17، 27.68). على التوالي. وللتحقق من دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

تحليل التباين الأحادي لدرجات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي، والكلي) لمجموعات الدراسة

الاختبار		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الفهم الحرفي	بين المجموعات	135.43	2	67.71	3.71	0.027
	داخل المجموعات	2186.53	120	18.22		
	المجموع	2321.96	122			
الاستنتاجي	بين المجموعات	248.39	2	124.19	6.54	0.002
	داخل المجموعات	2258.34	120	18.82		
	المجموع	2506.73	122			
مجموع الحرفي والاستنتاجي	بين المجموعات	764.53	2	382.26	6.04	0.003
	داخل المجموعات	7590.82	120	63.25		

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) للحرفي والاستنتاجي كانت (0.04). وهذه قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). ولتحديد أي من المتوسطات تقع الفروق لصالحها أجري اختبار (شيفيه)، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والكلي

	الاستيراتيجية		المتوسط الحسابي
الفهم القرائي الحرفي	SQ3R	SNIPS	0.19
		الطريقة الاعتيادية	2.12
	SNIPS	SQ3R	0.14
		الطريقة الاعتيادية	2.31
	الطريقة الاعتيادية	SQ3R	2.12
		SNIPS	2.31
الفهم الاستنتاجي	SQ3R	SNIPS	0.34
		الطريقة الاعتيادية	2.82
	SNIPS	SQ3R	0.34
		الطريقة الاعتيادية	3.17
	الطريقة الاعتيادية	SQ3R	2.82
		SNIPS	3.17
الفهم القرائي	SQ3R	SNIPS	
		الطريقة الاعتيادية	5.53
الفهم الكلي	SNIPS	SQ3R	0.53
	SNIPS	الاعتيادية	5.53

يتضح من الجدول (9) تفوق المجموعتين التجريبيتين، الأولى التي درست باستخدام استيراتيجية (SQ3R)، والثانية التي درست باستخدام استيراتيجية (SNIPS) على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. ويتضح أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استيراتيجيتي (SNIPS, SQ3R).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على (لا توجد فروق ذات دلالة حصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجات التحصيل بين طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس استيراتيجية (SNIPS) واستيراتيجية (SQ3R) والطريقة الاعتيادية).
ولفحص هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التحصيل القبلي/ البعدي

الاستيراتيجية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
SQ3Rs	41	22.21	7.59	41	28.82	8.29
SNIPS التجريبية الثانية	41	24.56	7.73	41	43.29	9.94
الطريقة الاعتيادية	41	23.58	9.79	41	24.87	10.02
المجموع	123	23.45	8.42	123	32.33	9042

تظهر النتائج المبينة في الجدول (10) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (SQ3R) في الاختبار القبلي بلغ (22.21)، بانحراف معياري (7.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (28.82)، بانحراف معياري قدره(8.29). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (SNIPS)، (24.56)، بانحراف معياري (7.73)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (43.29)، بانحراف معياري وقدره (9.94)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي القبلي لها (23.58)، بانحراف معياري قدره (9.79) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (24.87)، بانحراف معياري قدره (10.02).
وللتحقق من دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

تحليل التباين الاحادي لدرجات التحصيل لمجموعات الدراسة

الاختبار		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التحصيل	بين المجموعات	2235.57	2	1117.78	12.50	0.000
	داخل المجموعات	10729.41	120	84.41		
	المجموع	12964.99	122			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة (ف) كانت (12.50)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). ولتحديد أي من المتوسطات تقع الفروق الدالة لصالحها أجري اختبار (شيفيه) والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل

الاستيراتيجية		قيمة شيفيه
SQ3Rs	SNIPS	5.46
	الطريقة الاعتيادية	4.97
SNIPS	SQ3R	5.46
الطريقة الاعتيادية	SQ3R	4.97
	SNIPS	10.43

يتضح من الجدول (12) أن الفروق دالة إحصائياً في اختبار التحصيل لصالح استيراتيجتي SQ3R و SNIPs مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وعليه يرفض جزء الفرضية الصفرية الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استيراتيجيتي SQ3R و SNIPS والطريقة الاعتيادية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق. ويقبل جزء الفرضية البديلة الذي ينص على أنه يوجد فروق دالة بين الاستيراتيجيتين وترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اكتساب المفردات بين طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس استيراتيجية (SNIPS) واستيراتيجية (SQ3R) والطريقة الاعتيادية). ولفحص هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاكتساب المفردات والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب المفردات القبلي والبعدي

الاستراتيجية	**الاختبار القبلي**			**الاختبار البعدي**		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
SQ3R التجريبية الأولى	41	24.58	9.26	41	28.39	10.36
SNIPs التجريبية الثانية	41	25.68	9.02	41	30.24	8.15
الطريقة الاعتيادية والضابطة	41	26.00	10.55	41	27.51	9.90
المجموع	123	25.42	9.74	123	27.38	9.86

تظهر النتائج المبينة في الجدول (1) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (استيراتيجية (SQ3R) في الاختبار القبلي بلغ، (24.58)، بانحراف معياري (9.76) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (28.39)، بانحراف معياري قدره (10.36) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (استيراتيجية SNIPS) (25.6)،بانحراف معياري قدره (9.02). وبلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (30.24)، بانحراف معياري قدره (8.15). أما المجموعة الضابطة قد بلغ المتوسط الحسابي القبلي لها (26.00) بانحراف معياري قدره (10.55). أما المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة فقد بلغ (27.51)، بانحراف معياري قدره (4.90).

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

تحليل التباين الأحادي لدرجات اختبار اكتساب المفردات لمجموعات الدراسة

الاختبار		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
اكتساب المفردات	بين المجموعات	991.48	2	445.74	5.46	0.005
	داخل المجموعات	10881.56	120	90.68		
	المجموع	11873.04	122			

يبين الجدول (8) أن قيمة (ف) بلغت (5.46)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). ولتحديد أي من المتوسطات تقع الفروق الدالة لصالحها، أجري اختبار شيفيه، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

نتائج شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على اكتساب المفردات

الاستيراتيجية		قيمة شيفيه
SQ3R	SNIPS	1.85
	الطريقة الاعتيادية	4.85
SNIPS	SQ3R	1.85
	الطريقة الاعتيادية	6.73
الطريقة الاعتيادية	SQ3R	4.87
	SNIPS	6.73

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب المفردات بين المجموعة التجريبية، التي درست باستيراتيجية (SQ3R). والمجموعة التجريبية التي درست باستيراتيجية (SNIPS). ويتضح أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست باستيراتيجية (SQ3R)، والمجموعة الضابطة. في حين هناك فروق دالة إحصائياً في اكتساب المفردات بين المجموعة التي درست باستيراتيجية (SNIPS)، والمجموعة الضابطة لصالح الاستيراتيجية. وعليه ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فرق في اكتساب المفردات بين استيراتيجية (SNIPS) والطريقة الاعتيادية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق، وفي الوقت نفسه يقبل جزء الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فرق في اكتساب المفردات بين استيراتيجية (SNIPS) واستيراتيجية (SQ3R)،وبين استيراتيجية (SQ3R)، والطريقة الاعتيادية، وفي هذه الحالة. ترفض الفرضية التي تقول بوجود فرق.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات والمقترحات، التي ستصاغ في ضوء هذه النتائج، وتجرى المناقشة بحسب فرضيات الدراسة:

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أظهرت النتائج المتعلقة بجزء الفرضية الخاص بالمقارنة بين استيراتيجية (SQ3R)، واستيراتيجية (SNIPS)، في الفهم القرائي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً لأي من الاستيراتيجيتين.

ويمكن القول أن مزايا الاستيراتيجيتين جعلت أثرهما متساوياً. في المتغيرين المذكورين، وفي المتغير التابع في هذه الفرضية، الذي هو الفهم القرائي.

أما جزء الفرضية المتعلق بالمقارنة بين الاستيراتيجيتين والطريقة الاعتيادية، فقد ظهر وجود فروق دالة إحصائياً في الفهم القرائي لصالح الاستيراتيجيتين.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الاستيراتيجيتين تقومان على الأساس المعرفي، وفيه سعت الطالبات في المجموعتين إلى ترتيب ما تعلمنه وتنظيمه. فقد أتاحت الاستيراتيجيتان للطالبات استخدام العمليات العقلية في القراءة من فهم وتفسير وتحليل واستنتاج، وذلك بحسب المستوى العقلي لديهن. وهذا بحد ذاته مما يؤدي إلى فهم المقروء.

إن الاستيراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة، ومنها استيراتيجيتا (SQ3R)، و(SNIPS)، تراعي تنظيم محتوى المادة وإعادة ترتيبه، والإكثار من التطبيق، وبيان أغراض المقروء، وإثارة المناقشة، والتأمل والاندماج في مستويات مختلفة من التفكير، كل ذلك زاد وعي الطالبات بالمعارف والخبرات، وزاد من إكسابهن قدرات ومهارات معينة قادت إلى فهم المقروء.

وقد يعود سبب تفوق الاستيراتيجيتين إلى أنهما أعدتا على وفق خطوات محددة منظمة، تستند إلى أسس نفسية وتربوية ومعرفية، أصبحت المعلمة فيها منظماً للموقف التعليمي، والطالبة فاعلة نشطة. وهذه الفاعلية وهذا النشاط انعكسا إيجابياً على استيعاب المقروء وفهمه.

وهناك أسباب أخرى لهذا التفوق منها أن الاستيراتيجيتين عملتا على ربط النصوص المقروءة بالواقع، بواقع الطلبة، وواقع المجتمع. وهذا بحد ذاته يجعل الطالبة تتفاعل مع مضمون النص، ولا تتعامل معه أنه للقراءة فقط، وذلك يؤدي بالضرورة إلى الفهم.

إن تفوق الاستيراتيجيتين بالفهم القرائي الحرفي قد يعود إلى أن هاتين الاستيراتيجيتين عملتا على تعليم الطالبات على كيفية بناء معان للكلمات المختلفة، وربط العبارات والجمل وملئ الفراغات بكلمات أو عبارات، ومن ثم معرفة الأفكار المهمة، ودلالة عنوان النص، وعلاقته بالمحتوى.

أما التفوق في الفهم الاستنتاجي فقد يعزى إلى أن الاستيراتيجيتين هيأتا فرصة لتفاعل الطالبات مع النص، وفرصة لإثارة أسئلة مختلفة، مما يؤدي إلى القراءة الصحيحة، التي يترتب عليها فهم صحيح، أي يقود ذلك الطالبات إلى أن يقرأن ويسألن ويستنتجن، ثم يميزن المهم من غير المهم. وبالنتيجة، استنتاج المغزى الحقيقي للنصوص المقروءة.

وهكذا، فإن الاستيراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة خاصة، إذا ما وظفت بطريقة علمية لا بد من أن تؤدي، بعد ضبط المتغيرات الدخيلة، إلى: استثارة معرفة الطلبة، وتنظيم المعلومات، والتركيز على إدراك الأفكار، وتعرف معاني الكلمات والجمل من السياق، والقدرة على التلخيص والتنظيم، ومراقبة الفهم، واستعمال لغتهم الخاصة في التعبير عن أفكارهم، والقدرة على استدعاء المعلومات... وما إلى ذلك.

واتفقت نتائج هذه الدراسة، في ما يتعلق بالفهم القرائي مع نتائج دراسة براون (Brown, 1995)، التي وجدت أن استيراتيجية (SQ3R) مفيد جداً في الاستيعاب القرائي والقدرة القرائية. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة شاكر (2001) التي توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستيراتيجية (SQ3R) على المجموعة الضابطة لكلا الجنسين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت أيضاً أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل لصالح أي من الاستيراتيجيتين (SQ3R) و (SNIPS).

إن تفوق استيراتيجية،(SQ3R) واستيراتيجية (SNIPS) في التحصيل، على المجموعة الضابطة قد يعود إلى أسباب متعددة، فقد يعود التوصل إلى هذه النتيجة إلى تنوع خطوات الاستيراتيجيتين وتوع الأنشطة والتدريبات، ففي هذه الأنشطة أشكال متنوعة من التعلم اللغوي، مارسته الطالبات بتوافر فرص المشاركة في مواقف التعلم المختلفة، وهذا كله ينعكس إيجابياً على تحسين التحصيل لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين.

وقد يعود السبب إلى أن الاستيراتيجيتين في فلسفتهما جعلتا الطالبة محور العملية التعليمية، فتهيأت أمامها فرص الاشتراك في القراءة التفسيرية خاصة، وهذا يجعل الطالبة تمر بخبرة عملية في التطبيقات اللغوية خاصة، مما أدى إلى أن ينعكس ذلك على التحصيل في مادة اللغة العربية.

إن استيراتيجيتي (SQ3R) و (SNIPS) عملتا على توفير مناخ ملائم للتعلم، وبخاصة تعلم اللغة العربية، إذ إن الاستيراتيجيتين تعملان على أن يكون التعلم متمركزاً حول الطالبات، وأصبح من نوع التعلم النشط، مما أدى إلى تحسين مهارات لغوية مختلفة انعكست على تحسين التحصيل.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن الاستيراتيجيتين تهتمان بالخبرة السابقة لدى الطالبات، وهذا يؤدي إلى الاستفادة من هذه الخبرة، لتنظيم الخبرة الجديدة، والعمل على بناء معرفة تمكن الطالبة من التعامل مع الأسئلة المختلفة بطريقة صحيحة، وبخاصة أسئلة الاختبار التحصيلي وعليه ويمكن أن يعزى ذلك إلى تغير أدوار كل من الطالبة والمعلمة في الاستيراتيجية فهما تتطلبان تطبيقات عملية تؤديها الطالبات، وهذا الأداء ينعكس على الدور الاجتماعي للطالبة التي هي أكثر حرصاً على إثبات شخصيتها لمعلمتها خاصة. يزاد على ذلك التغذية الراجعة المستمرة، والمشاركة الفاعلة للطالبة أديا إلى أداء ممارسات إيجابية طورت القدرة التحصيلية لديها. فممارسة الطالبة لدورها ينمي لديها بالضرورة مهارات النقد، التي هي من أهم مظاهر السلوك اللغوي الصحيح.

إن استيراتيجيتي (SQ3R)، و (SNIPS) عملتا على تكامل المهارات اللغوية المختلفة، وهذا التكامل بحد ذاته كفيل بزيادة التحصيل في مادة اللغة العربية.

وهناك أسباب أخرى لهذا التفوق قد يعود بعضها إلى أن الاستيراتيجيتين تعملان على تهيئة جو من العلاقات الجيدة بين المعلمة وطالباتها من جهة، وبين الطالبات أنفسهن من جهة أخرى، وذلك نتيجة التفاعل بين الطالبات، وهذا التفاعل لا بد من أن يوجد حالة من التسابق لإحراز أحسن النتائج.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة واندر (Wender, 1997)، التي توصلت إلى أن استيراتيجية (SQ3R) كان لها أثر في تنمية مهارات الاستذكار وطرح الأسئلة، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أما النتيجة الأخرى ضمن هذه الفرضية التي بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل بين الاستيراتيجيتين فقد يفسر بأن كل ما يقال عن إيجابيات الاستيراتيجيتين هو السبب الرئيس في تأثيرهما المتساوي في التحصيل. يزاد على ذلك أن بعض التفسيرات التي وردت في مناقشة جزء الفرضية الأولى المتعلقة بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً أيضاً في اكتساب المفردات بين استيراتيجيتي (SQ3R) و (SNIPS) يمكن أن يكون من تفسيرات هذه النتيجة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أظهرت النتائج المتعلقة بجزء الفرضية الخاص بالمقارنة بين استيراتيجية (SQ3R)، واستيراتيجية (NIPS) في اكتساب المفردات، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لصالح أي من الاستيراتيجيتين.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الاستيراتيجيتين أثرتا بالقدر نفسه في دوافع الطالبات تجاه الاستيراتيجية، أو أن المعلمتين درستا بالاستيراتيجيتين بالحماس نفسه، مما أدى إلى أن يكون مستوى الطالبات واحداً في اكتساب المفردات.

وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن كلتا الاستيراتيجيتين تعدان جديدتين على طالبات العينتين التجريبيتين. مما أدى إلى أن تحظيا بالاهتمام نفسه بين الطالبات، فالجديد عادة يستهوي الطالبات، وخصوصاً في ميدان التعليم. فاتباع طرائق معينة فترة طويلة، قد يؤدي إلى نوع من الملل في نفوس الطالبات، لذا تفاعلن بطريقة أفضل مع الاستيراتيجيتين الجديدتين.

وهناك أسباب أخرى تتعلق بالخطوات المعتمدة في الاستيراتيجية، وهي قد تكون مما أثار انتباه الطالبات وحرصهن على المتابعة وحدوث حالة من المنافسة بينهن، إذ إن هاتين الاستيراتيجيتين تنطويان على خطوات تثير حالة من المنافسة بين الطالبات، وهذه المنافسة أدت إلى اكتساب المفردات بالمستوى نفسه.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن الطالبات بطبيعتهن أكثر حرصاً على التحضير والمتابعة، وذلك لإثبات الذات، والظهور بمظهر الطالبة الحريصة المتابعة أمام زميلاتها ومعلمتها. وهذا الاهتمام في الواقع لا يقتصر على طريقة أو استيراتيجية بعينها.

إن استيراتيجيتي (SQ3R)، و (SNIPS) من أهدافهما حمل المتعلم على ممارسة مهارات متعددة، وتنفيذ نشاطات لغوية داخل الصف، وأداء مهمات لغوية، مما يؤدي إلى معرفة دور المفردات في إبراز المعنى، واستعمال مفردات أخرى في جمل متنوعة، كل ذلك أدى إلى اكتساب المفردات بتأثير الاستيراتيجيتين.

بقي أمر آخر يتعلق بتساوي الطالبات في اكتساب المفردات في المجموعتين التجريبيتين، وذلك هو أن الطالبات في المجموعتين متقاربات ومتشابهات في القدرة العقلية، ومستوى الذكاء العام فضلاً عن تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، فالطالبات جرى اختيارهن قصدياً من مدارس منطقة واحدة.

أما جزء الفرضية المتعلقة بمقارنة استيراتيجية (SQ3R) بالطريقة الاعتيادية، فقد أظهر أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب المفردات بين استيراتيجية (SQ3R) والطريقة الاعتيادية.

وقد يعزى ذلك إلى بعض الأسباب التي ذُكرت في تفسير أنه لا يوجد فرق بين استيراتيجيتي (SQ3R)، و (SNIPS) في اكتساب المفردات. ويمكن تعليل التوصل إلى هذه النتيجة أيضاً إلى أسباب أخرى متعلقة بالمرحلة الدراسية. ففي هذه المرحلة يجري التركيز على اكتساب المفردات لزيادة الثروة اللغوية لدى الطلبة بشكل عام، أي أن اهتمام المعلمات بإكساب هذه المفردات للطالبات كان بالقدر نفسه بين التدريس باستيراتيجية (SQ3R) أو الطريقة الاعتيادية.

أما جزء الفرضية الأولى الخاص بالمقارنة بين استيراتيجية (SNIPS)، والطريقة الاعتيادية، فقد وجد أ ن هناك فروقا دالة إحصائياً في اكتساب المفردات لصالح استيراتيجية (SNIPS).

ويمكن أن يعزى التوصل إلى هذه النتيجة إلى أن استيراتيجية (SNIPS) أسهمت في حث الطالبات على القراءة، وبخاصة قراءة الموضوعات المقررة، والمداومة على القراءة يزيد من غير شك الثروة اللغوية لدى الطالبات. وقد يكون سبب التفوق في الانتظام بعملية القراءة والتحضير، وهذا الانتظام يؤدي إلى دقة القراءة، الذي يترتب عليه دقة الفهم، وفهم المفردات خاصة يسهل عملية اكتسابها.

إن استيراتيجية (SNIPS) قد تكون من الاستيراتيجيات التي تؤدي إلى إيجاد الدافعية وحسب الاستطلاع لدى الطالبات مما دفعهن إلى متابعة المعلمة في كل خطوة من خطوات الاستيراتيجية. وهذا بدوره يسهل عملية اكتساب المفردات ويحث الطالبات على ذلك.

وهناك أسباب أخرى تتعلق باهتمام الطالبات بالنصوص المقروءة، وإعطاء المعاني الصحيحة للمفردات الواردة في هذه النصوص، ويؤدي ذلك أيضاً إلى تعرف النمط اللغوي، من حيث إدراك حالات الكلمة، وإمكانية تحويلها من صيغة إلى أخرى، وذلك كله يؤدي إلى اكتساب المفردات.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن الطالبات كن يتعرض في هذه الاستيراتيجية إلى شرح النص، بما فيه من مفردات وتراكيب ومعان، والعمل على تفسير مفردات وتعبيرات، وإمكانية استعمال المفردات الجديدة بجمل جديدة، وهذا كله يؤدي إلى إمكانية اكتساب المفردات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في تفوق الاستيراتيجيتين في اكتساب المفردات مع دراسة البري (2011)، التي استخدمت استيراتيجية الألعاب في منهاج اللغة العربية، والتي كان لها أثر واضح في تنمية الأنماط اللغوية.

بقي أمر آخر يتعلق بتساوي الطالبات في اكتساب المفردات في المجموعتين التجريبيتين، وذلك هو أن الطالبات في المجموعتين متقاربات ومتشابهات في القدرة العقلية، ومستوى الذكاء العام فضلاً عن تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، فالطالبات جرى اختيارهن قصدياً من مدارس منطقة واحدة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- إطلاع معلمي اللغة العربية على الاستيراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة، وبخاصة استيراتيجيات (SNIPS)، و (SQ3R).
- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستيراتيجيات الحديثة في التدريس، وعلى كيفية بنائها.
- تضمين أدلة المعلمين استيراتيجيات حديثة في التدريس.
- إجراء المزيد من الدراسات حول استيراتيجيتي (SQ3R) و (SNIPS) وتعرف أثرهما في أنواع مختلفة من التغيير، وفي مفهوم الذات، وفي الذكاء الانفعالي، أو أي نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أحمد،عبد الله أحمد ومحمد، فهيم مصطفى (1988). **الطفل ومشكلات القراءة**، القاهر: جمهورية مصر العربية.

ادرس، محمد روبين (1992). **علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النص العلمي باستيراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأدغم، رضا أحمد (2004). **أثر التدريب على بعض استيراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

إسماعيل، زكريا (2005)، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

البري، قاسم (2011). **أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بلقيس، أحمد (2003). **كفاية التعلم الذاتي**، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

التل وآخرون، (2001). المسرح التعليمي والرؤيا المستقبلية الانترنت:

www.Albayan/culture,com

التل، شادية (2011). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، **مجلة دمشق**، 26 (3)، 367-404.

التل، شاديه (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، أبحاث اليرموك، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 8(4): 9-44.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2001). **أسس علم النفس التربوي**، عمان: دار الفكر.

جابر، عبد الحميد (1999). **استيراتيجيات التدريس والتعلم،** ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجبوري، رغد سلمان علوان (2011). **أثر استيراتيجية نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، الحلة، العراق.

حبيب الله محمد (2000)، **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم،** (ط 2)، عمان: دار عمار.

حبيب الله، محمد (1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق،** عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

الحراحشة، إبراهيم محمد علي (2003). تأثير **استخدام استيراتيجية إتقان التعلم وفق نموذج بلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حراحشة، إبراهيم محمد علي (2007). **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق،** عمان: دار الخزامى للنشر والتوزيع.

حسين، حسين محمد (2007). **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الخالدي، موسى(2001). **المفاهيم البديلة التي يحملها الطلبة أسباب نشرها وتصحيحها، رؤى تربوية،** العدد (4)، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الخطيب، غدير (1995). **أثر طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف التاسع للمعرفة الرياضية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدريج، محمد (2003). **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمي**ة، ط1، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

ديشين، اندريه جاك (1991). **استيعاب النصوص وتأليفها**، (ترجمة: هيثم لمع)، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

رسلان، مصطفى(2005). **تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

رضوان، محمد محمود (1977). **تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية**، مصر: دار مصر للطباعة.

الرفاعي، رابعة إسماعيل(2009). **بناء برنامج تدريبي قائم على استيراتيجيات التعلم وقياس أثره في التحصيل والتواصل اللفظي لدى طلبة كلية الشريعة في الجامعة الأردنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الركابي، جودت (2000). **طرق تدريس اللغة العربية**، دمشق: دار الفكر.

الزبيدي، نسرين (2006). **تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

زيتون، حسن حسين (2003). **استيراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، القاهرة: عالم الكتب.

سعد، مراد علي عيسى(2006). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سمك، محمد صالح (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**.ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، محمد (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة تنمية ميولها.** القاهرة: زايترك للنشر والتوزيع.

السيد، محمود أحمد (1998). **اللغة تدريساً واكتساباً**، الرياض: دار الفيصل الثقافية.

شاكر، مها شفيق كايد(2011). **أثر استيراتيجية روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

شريف، أسماء (2002). تطوير **منهاج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، عين شمس، مصر.

شلبي، أمينة (2001). **بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستيراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلاب المرحلة الجامعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة. في كتاب علم النفس المعرفي مداخل ونماذج. الجزء الثاني تأليف فتحي الزيات، الطبعة الأولى، مصر: دار النشر للجامعات.

شلبي، محمد أحمد (2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي**، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

طعيمه، رشدي (1998). **اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، الطبعة الرابعة، مصر: جامعة عين شمس.

طعيمه، رشدي (2001). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمه، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين (2006). **تعليم القراءة والأدب استيراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر(2010). **استيراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، أماني (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، من ص79-123.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (2005). فعالية استيراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ديسمبر العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. جامعة عين شمس، 191- 241.

عبد الرؤوف، يحيى (1999). قراءة الاستماع، **مجلة التربية،** اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 102، ص121-131.

العبد الله، محمد أفندي (2007). **أسس القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً**. عمان: جداراً للكتاب العالمي، إربد: عالم الكتب الحديث.

عبدالباري، ماهر شعبان (2009). فاعلية استيراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** جامعة عين شمس، العدد 145، ص 73، ص114.

عصر، حسني عبد الباري (1999). **القراءة وطبيعتها ومناط تعلمها وتنمية مهاراتها**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا، إبراهيم محمد (2005). **المرجع في تدريس اللغة العربية،** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عطية، محسن علي (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العلون، أحمد والتل، شادية (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، **مجلة دمشق،** 26(3)، 367-404.

العلي، شيراز نواف (2011). **تقويم برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية المرحلة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

عمايره، عبد الله عيسى إبراهيم (2004). **بناء برنامج تدريبي لتحسين الاستيعاب القرائي عند الطلبة الصف الثامن الأساسي لواء دير علا واختبار فاعليته،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عواد، هيفاء عواد (2012). بناء برنامج تعليمي قائم على استيراتيجية مطورة للقراءة وقياس أثره في تنميته **الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها،** القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

العوامله، حابس (2004). **مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال،** عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عوض، فايزة السيد محمد (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، القاهرة: إتراك للنشر والتوزيع.

العيسوي، جمال مصطفى وآخرون. (2005)، **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.** العين: دار الكتاب الجامعي.

القليني، عاطف عبد القادر شهادي(2000). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

مدبولي، حنان (2004). أثر استيراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، **المؤتمر العلمي الرابع للقراءة والمعرفة وتنمية التفكير**، في الفترة من 8-7 يوليو ص 177-222.

المرسي، محمد (2004). **تحديد الدور الذي يلعبه المعنى وطبيعته في الفهم وانتاج اللغة من خلال مجموعة من التطبيقات التربوية للمعنى وطبيعته واثر ذلك في تعليم اللغة العربية،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

المعتوق، أحمد محمد (2012). الحصيلة اللغوية –أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها، **سلسلة المعرفة**، ع 212، ص87.

مفلح، غازي (2005)، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الاول الثانوي، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد21، 269 -302، دمشق، جمهورية مصر العربية.

الموسى، مصطفى (2001). **قياس فعالية استيراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها الاسئلة الموجهة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

هادي، مريم مهدي(2014). **أثر استعمال استيراتيجية SQ3R في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا الطبيعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، الحلة، العراق.

الهاشمي والدليمي (2008)، **استيراتيجيات حديثة في فن التدريس**، عمان: دار الشروق.

الهاشمي، عبد الله و علي، محمود (2012). **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 8، عدد 2.

وزارة التربية والتعليم (2006). **الإطار العام للمناهج والتقويم**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2006). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة/ الرياضيات لمرحلتين التعليم الأساسي والثانوي**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2008). **مناهج المرحلة الإعدادية**، القاهرة: قطاع الكتب.

وزارة التربية والتعليم (2008). **مناهج المرحلة الإعدادية**، القاهرة، قطاع الكتب.

يونس، فتحي والناقة محمود ومدكور، علي (2001). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Abi Samra, Nada. (2001) Teaching Reading from in interactive perspective. **http://nadabsll.tripal.com/reading/.**

Anderson, P.S(1998**). Language Skills in Elementary Education**, New York: Macmillan Publishing company.

Andre, Jack deshen, (1991). **Text Comprehension and authorship, translated by Haitham Iomah, fir-ed**, Univeristy organization, Biaroot, Lebanon.

Baker,& Brown.(2000).Attitude development towardreading in grades one through six .**Journal of Education Research**,79(5).313-315.

Barret, T.C.(2007). **Improving reading comprehension through higher, order thinking skills.** An Action Research project, saint Xavier university, Chicago I llinois.

Beech,J,R. (2000).What happens when an unfamiliar word is encountered while reading ?Retrieved January,20,2000 From the word wide **web:Jrb@Le.ac.uk.**

Betty,E,(2009)Read Strategies Instruction. ItsEffects on comprehension and word Inferences ability**. Online ERIC.ED.506765**.

Brown,RL.(1995).**The effects of teaching a multicompnent reading comprehension and reports of reading strategies**.PHD Thesis,Michigan State Univesity.

Burns & Roe.(1999). **Teaching Reading in Jodays Elmentary schools, Boston: Allyan and Bacon Inc**.

Call,P. E.(1991).SQ3R+What know sheet =One strong strategy(Open to Suggestion).**Journal of Reading** ,35(1),50-52.

Carr, & Wiyon. (1990). How can we Teach Critical Thinking? Eric Digest. **http://ericae.net/edo/ed326304.htm.**

Catts, H. & K. Amhi, A. (1999). **Language and Reading.** New York: NewJersey.

Çelik, S., & Toptas, V. (2010). Telling ELT Tales out of School, Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. **Procedia Social and Behavioral Sciences,** 3, 62-71.

Coady,J:Carrel,p, & Nation ,p,(1999).**The Teaching of Vocabulary in E.SL from the perspective of schema Theory** .New York: Ronald Press.

Costa, Arthur, L.(1985). **Dereloping Mindos: A Resource Book For Teaching Thinking.** Association for supervision and Curiculum Development, Roseville.

Degloper, K and Swanbom M(2002). of reading purpose on incidental word learning from context. **Language Learning** .52(1):95-117.

Elliott, Jacqelyn,(1998). Teaching Reading in the 21 Century Availble Erom **http://Ericae,net/ericdb,Ed;417365.**

Fan, M. Y. (2003). **Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies**: A Study of Hong.

Fisher, Robert w. (2007). **The Effect of guided Mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students.** Unpublished Dissertation, widener university.

Fraser, C. A. (1999). **Lexical processing strategy use and vocabulary learnig through reading**. SSLA, 21,225-241.

Fuckkink, R, Block H, and De Glopper, K. (2002). Deriving word meaning from written contexr: A multicoponential skill. **Language learning.** 51(31):477-496.

Ghaith,C.(2003).Relationip between reading attiudes, chievement,and Learning experience. **Reading Psychology**,24(2).

Goodman ,Y& Burke. c (1994). **Reading strategies Focousing on comprehnsion.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gourgey، L.، (2000). Effectiveness of a Met cognitive Reading programs for poor readers. **Educational research**, vol. 10, No. 1.

Graves, Michael and others. (2003)Teaching Reading in the 21st Century Available Erom **http://Ericae.net / ericdb, Ed: 417365** .

Griffin, Trr.(1998). **Oral Narrative proficiency and Reading comprehension skill,** ed Dhoruord University D, A, I Vol, 59 No 4, October.

Harest,J.o.Short ,K.G.Burke ,C.(1990).Creating Classrooms for Authors: The reading and writing, New York: **International Reading Association.**

Harris , Larry A. & Smith , Carl B. (1980): **Reading Instruction: Diagnostic، Teaching in the classroom.** New York: Holt ,Rinehart and Winston Holt.

Hua,Houcan and Anderson T.H. (1998). study and Adjunct Aids, in Rand J. S. Bertran C. B. and Independent College. Cross-Cultural instruction. **System**, 31, 537-561.

Huckin,T, Haynes, M & Coady. (2008).**Second Language and Vocabulary Learning .New Tersey: Ablex Publishing Corporation.**

Huckin. T.and Jins, z.(1999). **Inferrring word meaning from context: A study in second language acquisition.** IESCO 86: Proceeding of the third eastern states conference onlinguistics. Columbus. OH:Departmrnt of linguistics.

Hunt,A,&Beglar ,D,(1998).**Current research and practice in teaching vocabulary** ,Retrieved Augast,28,1998 from the world wide

Hurlok,E, (2009). **Child Development.** New York: MC Grow. Hill.

Jenkins,J,M & Wysocki, K (1999). Learning vocabulary through Reading. **American Educational Research Journal** ,21(4):767.787.

Karlin, Robert(1984). **Teaching reading unhigh school: Im proving reading in the content area. 4th Edition**, New York: Happer & Row Publisher.

Lee, S. H. (2003). **ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction**. **System,** 31, 537-561.

Lee, S. H. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction**. System**, 31, 537-561.

Mercer, D.(1997). **Student with Learning disabilities**, London: Perntice Hall, Inc.

Millsap,KM.(2000). **Effects of activating prior khowledge as astrategy on reading comprehension in second grade students. Master Thesis**,Whitworth College, Spokane,Washington, USA

Morgan, & Rinvolucri, M. (2008). **Vocabulary. New York:** New York: Oxford University Press.

Morrow,L,M.(1999).The impact of alitreture-based program on minority backgrounds.**Reading Research Quarterly**,27(3),250-275.

Nation, P., & Waring, R. (1997). **Vocabulary size, text coverage and word** lists. In N. Schmitt and M.

Nation,I, & Coady,I,(2008).Vocabulary and reading in R Carter and M.MecCarthy (Eds),**Vocabulary and Language Teaching** .London Longman.

Nilla, Banon,& Alan.(2004).Reading instruction for today's children,2 ed, **John Hall, United states of America** U.S.A. No ,8.

Past Modern Advertising and it’s Reception .**PH.D the Pennsylvania State University ,** D. A. I . , vol 60 , No ,8 , February 2000 .

Pavicic, T. V. (2008). **Vocabulary Learning Strategiesand Foreign Language Acquisition**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Perfetti,C,(1994).Reading Ability NewYork: Oxford University Press.

readers. **Educational research**, vol. 10، No. 1.

Roberts, L.(2002). **Information: Technical reading and writing.** Technology concepts,62(2).

Robinson, F.P.(1975). Effective Study, 4th ed., Now York: Harper & Row; University Arizona:

http://www.ic.arizona.Edu/ic/wrightr/other/sg3r.html.

Roland,Lee.(2004) **Effect of Teaching A multi component reading strategy on University ESL students Reading Comprehension and Report of Reading Strategies**.

Rortt,S.(1999).**The effect of exposure frequency on intermediate languge leamrs incidental vocabualary acquisition through reading studies in second languge** .21(4):589-619.

Rose, Mary Rogers(2001). **Reading Comperehenstion what works**. (internet) LEARN NC. The Carolina teacher network.

Sadoski,M, & Rodrigues,M.(2000).**Effect of Rot, context, Keyword and methods on retention of vocabulary in EFI classrooms Languge Learning**.50(2).385-(412).

Smith, H, P.(1961). **Psychology in Teaching Reading, Englewood cliffs**, N, J. Printice Hall.

Stahl, S, A, & Nagy, W, E (2006) **Teaching word meanings.** New Jersy: Lawrence Erllaum Associates.

Stemberg, J.& Powell, S. (2004).comprehending verbal comprehension . **American Psychologist** .38,878-893.

Summers, D.(2009).**Vocabulary and Language Teaching** ,New York: Longman.

Vandergreft, K.E.(1990).children's literature:theory. **Reach and Teaching, Englewood.**co.libraries unlimited.

Vandergreft,K.E.(1990). **childrens literature theory.reach and teaching, Englewood, colibraies unlimited.**

Vemon, P.(2010).**The Measuement of Abilities**. London: The University of London Press.

Wander,D,C.(2007).**The effectiveness of modified sq3r study strategies for studying content area texts in upper elementary school**. PHD Thesis. Univesity of Miami.

Waring, R., & Nation, P. (2004). Second Language Reading And Incidental Vocabulary Learning. Angles on the English-Speaking World, 4, 12-23.**web: httpi // languge .hyper .chubu.ac.jp /Jalt/ Pub/ tit/98 / Jan/ hunt.htm/.**

Wixson, K.(2009).Assessment and Instruction of Reading and writing and the effects of explicit vocabulary York : DE: **International Reading Association** .

Zhi-liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College. **Cross-Cultural Communication,** 6(4), 152-164.

Zimmerman, K. J. (2004). **The role of vocabulary size in assessing second language proficiency.** Unpublished Master, Brigham Young University.

المواقع الإلكترونية:

www.werathhah.com

htt://www.one.f.d.edu.dz

http://www.one.f.d.edu.dz

الملاحق

الملحق (1)

اختبار الفهم القرائي

الصف الرابع الابتدائي

اولا: اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

اجتمع مجموعة من الأصدقاء وقرروا أن يصنع كل واحد منهم طيارة ورقية. وبعد أن صنعوا الطائرات الورقية فرحوا فرحاً شديداً، وغمرتهم السعادة بهذا النجاح الذي حققه تعاونهم ، فها هي الطائرات الورقية تحلق مزهوة بالوانها المختلفة واذيالها من ورائها، تعبث بها الريح، وتحركه يمنة ويسرة. كانوا مبتهجين وهم يرمقون طائراتهم، وهي تستقر في اعالي السماء.

كان الوقت يمر بسرعة، والشمس تميل الى الغروب، فبدأ الأصدقاء بسحب طائراتهم شيئاً فشيئا، وخلال دقائق كانت الطائرات بين ايديهم ،وهم يتحلقون حولها، ويحتضنونها بفرح وسرور.

السؤال الأول :

ماذا فعل الأصدقاء بعد ما أنجزوا صناعة طائراتهم الورقية ؟؟؟

____

____

____

____

السؤال الثاني:

ما معاني الكلمات الآتية:

مزهوة:___________________________

غمرتهم السعادة:_______________________

مبتهجين:___________________________

يرمقون:_____________________________

السؤال الثالث:

الفكرة الرئيسة في هذا النص هي:

أ- صناعة طيارة ورقية.

ب- اختيار وقت الغروب للعب.

ج- الاستمتاع بمنظر الطائرات الورقية في السماء.

السؤال الرابع

:ورد في النص: وأذيالها من ورائها تلعب بها الريح.

أي كلمة من الكلمات الاتية يمكن أن تحل محل تلعب ويكون المعنى صحيحاً.

أ- تنزله الريح.

ب- تمزقه الريح.

ج- ترفعه الريح.

السؤال الخامس:

أ- ما مفرد كلمة أصدقاء؟

....

ب- ما جمع كلمة مزهوة؟

....

ح- ما مثنى كلمة طائرة؟

....

السؤال السادس:

أ. اختر الكلمة المناسبة وضعها في الفراغ فيما يأتي:

كانت الطائرات الورقية تحركها الريح يميناً ....

ب.اختر العبارة المحذوفة وضعها في الفراغ............

كان الأصدقاء يشعرون بالسعادة لأنهم ....

السؤال السابع:

صل بين افكار العمود الأول وما يناسبها من أفكار العمود الثاني:

كانت الطائرات الورقية جميلة وهي في أعالي الجو	كانت الرياح تلعب بالطائرات الورقية
عاد الأصدقاء الى بيوتهم قبل غروب الشمس	كل كائن يذهب الى بيته قبل حلول الليل
هناك كمية من الهواء تحرك الطائرات الورقية	أنا أحب منظر الطائرات الورقية الملونة وهي تطير في الفضاء.

السؤال الثامن:

يفيد هذا النص الأصدقاء في جعلهم:

أ- متخاصمين.

ب- متحاورين.

ج- متعاونين.

السؤال التاسع:

اختر عنوانيين مناسبين لهذا النص.

أ-..

ب-...

السؤال العاشر:

ادخل الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

أ- تستقر ب- يمر ج- تحتضن د-السعادة.

1-..

2-..

3-..

4-..

ثانيا: اقرأ الأبيات الشعرية الآتية واجب عن الأسئلة التي تليها:

فـــي حارتنـــا ديـــك احمـــر	ولـــه تـــاج حســـن المظهـــر
يتبـــاهى بـــالعرف الأحمـــر	يســـعى للنـــوم ولا يســـهر
بصـــياح عـــال يـــدعونا	لنهـــب ونصـــحو يرجونـــا
هيـــا نخلـــع ثـــوب الكســـل	هيـــا هيـــا نحـــو العمـــل

السؤال الاول :

يقول كاتب آخر يصيح الديك صياحاً ليقول لنا ..أن ليلة مرت من العمر.

لماذا يصيح الديك في الابيات التي قرأتها؟

....

....

....

....

السؤال الثاني:

ما معنى المفردات التالية:

1-نهب:..................................

ب-نخلع:................................

ج-له تاج:.................................

السؤال الثالث:

سأل المعلم أحد زملائكم عن الفكرة الرئيسة في الأبيات الأربعة فأجابه:أن الفكرة الرئيسة هي أن عرف الديك أحمر.

هل هذا الجواب صحيح ولماذا ؟؟

....

....

....

....

السؤال الرابع:

الديك يصيح صياحاً أكمل ما يأتي:

أ- الكلب ينبح ....

ب- الأسد يزأر ....

ج- الرضيع يصرخ ....

السؤال الخامس:

أ- ما جمع كلمة ديك ....

ب-ما مثنى كلمة ثوب ....

ج-ما مفرد كلمة معابر ....

السؤال السادس:

قال الشاعر:هيا نخلع ثوب الكسل.

اكمل العبارة الاتية:

أ-نلبس ثوب ....

ب-اشتري ....من السوق.

السؤال السابع:

اختر الجملة المناسبة مما يأتي وضعها مقابل جملة (يتباهى بالعرف الأحمر)

يتبـــــــــاهى بـــــــــالعرف الاحمـــــــــر	

أ- يتعافى من مرض السكر.

ب- استمتع بالموج الأزرق.

ج- ينادي في الحج الأكبر.

السؤال الثامن:

ما العلاقة بين التاج للديك وكلمة أحمر .وما علاقة الأزرق بالبحر. وما علاقة الثوب بالكسل

أ...

ب...

ح...

السؤال التاسع:

ضع عنوانا لبيت الشعر الاتي: (...)

انتقـــــــــل بـــــــين الأزهـــــــــار

استنشـــــــــق كـــــــــل الأعطـــــــــار

اصــــــــــنع عســــــــلا للإنســــــــان

فيقـــــــــوي كـــــــــل الأبـــــــــدان

السؤال العاشر:

ضع المفردات التالية في جملة مفيدة:

أ- تاج:

....

ب- نهب:

....

ج- حارة:

....

الملحق (2)

الاختبار التحصيلي

الصف الرابع الابتدائي

السؤال الأول:

اجب عن الأسئلة الآتية:

صل بين الكلمة ومرادفها في العموديين الآتيين:

1- ينظرون	يحيطون
2- أصحاب	الضعيفة
3- يتحلقون	يسهل
4- الواهنة	أصدقاء
5- يبسط	يرمقون

2-حول الأفعال التي تحتها خط الى النموذج الذي يمثلها في المثال الآتي:

طار الصقر عالياً.

يطير الصقر عالياً.

أ- اجتمع الأصدقاء ليصنعوا طائرات ورقية.

....

حفظت الطالبة القصيدة الجديدة.

....

ج- نام الطفل في سريره.

....

د-جادل الطالب معلمه.

....

ه-علم أبوك أختك.

....

2- ندخل كان على الجمل الاتية كما في النموذج ونلاحظ تغير التنوين:

النهار طويل	كان النهارُ طويلاً.
أ- الحقلُ جميلُ	كان ....
ب- البحر واسعُ	كان ....
ج- الطالبُ ناجحٌ	كان...
د- الطائرُ محلقٌ	كان ....
ه- الشعبُ ثائرٌ	كان ....

3-اكتب كلمة مذكر أو مؤنث إمام الكلمات الآتية:

أ- سفينة ....

ب- ليل...

ج- سماء......................................

د- نهر..

ه- ه- شمس..................................

5-الكلمات التي تحتها خط غير صحيحة املائياً .

اكتب الكلمة الصحيحة .

أ- لا تخافو انكم منتصرون. ....

ب- بعض الاسماء مفيدة لاكنها غير مثمرة. ....

ج- ما مكوناة هذه الطائرة. ....

د- أكل الفئر الجبنة. ....

ه- بؤبُأ العين يتأثر بالضوء. ....

5-أعط أضداد الكلمات الآتية :

الكلمة	ضدها
يبني	
الفقر	
تخريب	
حزن	
رجال	

6- نكمل الجمل الآتية على النحو الآتي:

هذا جنديٌ يدافع عن وطنه.

هذه طالبة تحافظ على كتبها.

أ- هذان جنديان ....

ب- هاتان طالبتان ....

ج- هؤلاء جنود ....

د- هؤلاء طالبات ....

7- نرتب الجمل الآتية حسب تسلسلها:

أ- قبل غروب الشمس تعود الدجاجات.

ب- تلتقط الدجاجة الحب في الحديقة المجاورة للمنزل.

ج- تخرج الدجاجة صباحا الى حديقة المنزل.

د- ترى الدجاجة صديقاتها وتسلم عليهن.

....

....

....

....

8-ضع دائرة حول الكلمة المخالفة للمجموعة:

أ- القمر النجوم الهدهد الشمس

ب- صفوف سبورات مقاعد متنزهات

ج- بقرتان جملان غابتان غزالان

9- عين الكلمات التي فيها ضمير متصل:

أ- الصيف والشتاء فيهما اختلاف في الحرارة.

ب- أنا اجتهدت كثيراً في دروسي.

ت- يخبرنا المعلم بنجاحنا.

10- أكتب خمسة أسطر عن جمال القمر.

....

....

....

....

....

الملحق (3)

اختبار اكتساب المفردات

الصف الرابع الإبتدائي

السؤال الاول:

لاحظ المجموعتين الاتيتين من الحروف ثم كون أكبر عدد من المفردات من كل مجموعة وأدخل مفردتين من المجموعة الأولى ومفردتين من المجموعة التانية في جمل مفيدة .

المجموعة الأولى: أ ر د س م

....

....

....

المجموعة الثانية: ط ب ا ل

....

....

....

السؤال الثاني: كون جملة مفيدة من الكلمات الآتية غير المنظمة:

قديم، يحرث، بمحراث، الفلاح، الارض

....

السؤال الثالث:

عبر عن كل رسم مما يأتي بجملة ذات معنى:



....



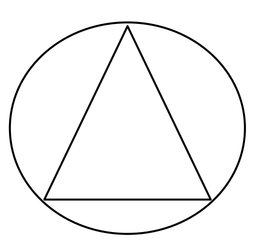
....



....



....



....

السؤال الرابع:

ضع الكلمة المناسبة في الفراغات الآتية:

ا- نتناول فطورنا ....

ب- يسقي الفلاح ....

ج-.................تكافئ طالباتها.

د- انتصرت المقاومة ....بإيمانها وعزيمتها.

هـ- نحتاج إلى ....في اليوم الحار.

السؤال الخامس:

اكمل الكلمات مثل النموذج:

كتب يكتب كاتب مكتوب

أ- لعب ....

ب- شرب...

ج- أكل...

السؤال السادس:

عبر بفقرة عن اتفاق الزملاء في الذهاب برحلة علمية إلى المسجد الأقصى. مبينا أهم فائدة من الزيارة.

....

....

....

....

....

....

السؤال السابع:

اكتب 5 كلمات كل منها يبدأ بحرف النون وادخل كل كلمة منها في جملة مفيدة.

....

....

....

....

....

السؤال الثامن:

اعط 3 كلمات مثل كلمة منابر

1. ....
2. ....
3. ....

السؤال التاسع:

اكمل ما يأتي بالكلمة المناسبة

أ- ....الله.

ب- هطول........................

ج- ....الشمس.

د- قصف.....................

ه- ....نشيد.

السؤال العاشر: أدخل الكلمات الآتية في جمل مفيدة .

أ- يجاهد..

ب- الانطلاق...

ج- التحرير...

د- مسقط..

ه- استثمار..

الملحق (4)

مذكرات التحضير

تدريس موضوع الطائرة الورقية باستيراتيجية (SNIPS)

النتاجات الخاصة:

1- قراءة النص قراءة صحيحة معبرة.
2- تحديد الفكرة العامة في النص.
3- يفسر معاني المفردات الجديدة في النص.
4- تحديد بعض أنواع الأساليب اللغوية.
5- جمع المفردات جمعا صحيحا.
6- اقتراح عناوين جديدة للنص.
7- استخراج بعض المهارات اللغوية والنحوية .
8- بث روح التعاون بين الطلاب.
9- إظهار أهمية العمل المشترك.
10- التدريب على أهمية العمل اليدوي.
11- الاستمتاع بالانجاز الذي يقوم به الطالب نفسه.

خطوات الدرس:

اولا التمهيد:

يمهد المعلم لهذا الدرس بالتحدث عن اهمية العمل التعاوني أو عن الألعاب المفضلة لدى الأطفال، أو عن قصة لها علاقة بهذا الدرس.

ثانيا: القراءة الجهرية:

يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة وتسمى هذه القراءة قراءة القدوة، إذ سيتأثر الطالب بهذا النوع من القراءة ويحرص على محاكاتها، سواء أكان ذلك بالقراءة الجهرية أم بالقراءة الصامتة.

ثالثا: القراءة الصامتة للطلاب:

يقرا الطالب الموضوع قراءة صامتة، على إن يأخذ توجيهات المعلم حول هذا النوع من القراءة بحيث تكون في نتيجتها قراءة فاهمة.

رابعا: القراءة الجهرية لبعض الطلاب:

يقرا بعض الطلاب القراءة الجهرية المفيدة على أن يقرأالطالب الواحد فقرة واحدة أو أكثر. خامسا القراءة التفسيرية وهي القراءة الخاصة بتفسير معاني الكلمات وشرح المعنى وتحليله وفي هذه الخطوة تدخل الانشطة الخاصة باستيراتيجية (**SNIPS**) بخطواتها الخمس كما يأتي:

1- ابدأ بالاسئلة: أي أن القارئ عندما يبدأ القراءة التفسيرية يكون مسؤولاً عن شرح وتحليل فقرات النص وتعرف الأفكار فيه . وكيفية الاستفادة من هذه الأفكار، لذلك يطرح على نفسه مجموعة من الأسئلة تساعده على الشرح والتحليل، فقد يسأل نفسه مثلاً:

- ما هدف موضوع الطائرة الورقية؟
- كيف نصنع طائرة ورقية؟
- أي الأعمال في صناعة هذه الطائرة اميل اليها؟
- ما أسباب تحليق الطائرة في الفضاء؟

ما علاقة صناعة الطائرة الورقية بالطائرات الحقيقية مثلا؟ وغير ذلك من الاسئلة؟

ان هذه الاسئلة تحتاج الى اجابات ،لذلك فان المعلم في اتباعه لهذه الاستيراتيجية لا بد أن يحمل الطلبة على التساؤل حول الموضوع. والحرص على الإجابة عن هذه الاسئلة من الطلاب الذين اثاروا هذه الأسئلة أو من زملائهم الذين لم يتمكنوا من إثارة اسئلة متنوعة. وهكذا تستوفي الخطوة الأولى من هذه الاستيراتيجية.

الخطوة الثانية:

للإجابة عن الاسئلة السابقة وغيرها. يلاحظ الطلبة التلميحات الخاصة بمغزى هذا الموضوع. وللإجابة عن الأسئلة التي أثيرت في الخطوة الأولى مثلاً إدراك التلميحات الخاصة من عبارة غمرتهم السعادة بهذا النجاح الذي حققه تعاونهم. فكان ذلك إجابة عن السؤال الأول، ما الهدف من موضوع الطائرة الورقية .

وللإجابة عن السؤال الآخر أن صناعة الأشياء تحتاج إلى مواد فلا بد من البحث عنها ومعرفة ادوارها في الصناعة وغير ذلك. وقد لمح الموضوع إلى ذلك (حاجة الطائرة الورقية الى الورق والعصي الخشبية والخيوط الرفيعة القوية وغير ذلك.... وهكذا تجري الاجابة عن الاسئلة الاخرى والتلميحات الدالة عليها في الوسيلة البصرية.

الخطوة الثالثة:

حدد ما هو مهم: وبعد الاجابة عن الاسئلة وتكون تصور عام عن الموضوع يبدأ المعلم بارشاد الطلبة الى التفاصيل واكتشاف ما هو مهم وما هو اكثر اهمية واكتشاف الحقائق. فمثلا يسال عن الفكرة الرئيسة في النص الظاهرية والضمنية.

فمثلا المهم أن نعرف ان الطلبة يمكنهم صناعة طائرة ورقية والاستمتاع بها. ولكن الأهم من ذلك: هو أن التعاون يجعل انجاز العمل أسرع وأفضل، فإذا كانت الفكرة الرئيسة الضمنية هي بيان أهمية التعاون في انجاز الأعمال. ثم تحديد الأفكار الداعمة لهذه الفكرة الرئيسة مثل الاتفاق على صناعة الطائرة الورقية، تهيئة المستلزمات أو الأدوات والمواد، اختيار الوقت المناسب للطيران، الفرح بالإنجاز،..... وغير ذلك.

ومن الحقائق التي يمكن اكتشافها في هذه الوسيلة البصرية، أن الذيل الطويل للطائرة الورقية يحفظ توازنها، والطائرة الورقية تحتاج إلى الرياح لحملها عالياً، أن أي نقص في المواد اللازمة لصناعة الطائرة الورقية يؤدي الى فشل طيرانها.

الخطوة الرابعة:

وهي ايصال الوسيلة البصرية بالفكرة الرئيسة بالنص .في هذه الخطوة يحمل المعلم طلبته على التفكير في كيفية ايجاد العلاقة بين الوسيلة البصرية والفكرة الرئيسة، فإذا كان النص المقروء يعبر بشكله العام عن صناعة الطائرة الورقية وإتفاق الزملاء حول ذلك وتهيئة كل ما يلزم، وأخذ دور صناعي لكل منهم فإن كل ذلك يؤدي لإرشادهم إلى أن يتعاونوا. وأعطت هذه الوسيلة البصرية فكرة ان الطالب وحده لا يستطيع إنجاز مثل هذا العمل بنجاح. قد تكون عملية إيصال الوسيلة البصرية بالفكرة الرئيسة صعبة لكنها تكون أسهل عند إتقان الخطوة السابقة.

الخطوة الخامسة:

في هذه الخطوة يحمل المعلم طلبته على شرح الوسيلة البصرية بعد ما أدرك الأفكار الرئيسة والفرعية في النص، ويعبر عن ذلك للآخرين ولنفسه بصوت عال مجيبا عن مجموعة من الأسئلة تخص الوسيلة البصرية التي أصبحت معبرة الآن بعد أن كانت تتصف بالغموض لديه قبل قراءة الموضوع وشرحه وتحليله. فهو يمكنه الإجابة بصوت عال عن السؤال: ماذا يتناول الرسم؟

سيجيب الطالب بصوت عال: أن يتناول الرسم وجود ثلاثة أصدقاء مجتمعين وكل منهم يصنع او يعد جزءا من الطائرة الورقية، وتبدو في الرسم كل مستلزمات صناعة هذه الطائرة. وفي الرسم الثاني يبدو الفرح والسرور على الأصدقاء بعد ان تمكنوا من جعل الطائرة تحلق عاليا.

أما السؤال الثاني:

كيف يرتبط الرسم بالنص المقروء: فإن الاجابة بصوت عال ستكون أنه يرتبط بالنص لأن الكلمات والجمل في النص تدل على هذه الوسيلة البصرية دلالة واضحة.

أما السؤال الآخر فهو: ما أفضل الارشادات الموجودة التي تدل على المعنى ولما هي ارشادات جيدة؟

تؤشر الوسيلة البصرية إلى المعاني إشارة واضحة. فمثلا فكر الأصدقاء في مكونات الطائرة الورقية. ثم حددوا هذه المكونات ،وتشير الوسيلة البصرية إلى ذلك بوضوح.

وهكذا التعبيرات الأخرى في الوسيلتين البصريتين في هذا الموضوع .

ان هذه الخطوة الأخيرة تدرب الطلبة على التعبير والمشاركة في الإجابة بصوت عال عن الاسئلة التي اثيرت في هذه الخطوة أو غيرها. فقد يثير المعلم مثلا السؤال التالي:

لماذا أمسك أحد الأصدقاء بالخيط وهو يطلق العنان للطائرة الورقية ومن هو هذا الصديق؟

مذكرات التحضير

تدريس موضوع الطائرة الورقية باستيراتيجية (SQ3R)

النتاجات الخاصة:

1- قراءة النص قراءة صحيحة معبرة.

2- تحديد الفكرة العامة في النص.

3- يفسر معاني المفردات الجديدة في النص.

4- تحديد بعض أنواع الأساليب اللغوية.

5- جمع المفردات جمعا صحيحاً.

6- اقتراح عناوين جديدة للنص.

7- استخراج بعض المهارات اللغوية والنحوية.

8- بث روح التعاون بين الطلاب.

9- إظهار أهمية العمل المشترك.

10- التدريب على أهمية العمل اليدوي.

11- الاستمتاع بالانجاز الذي يقوم به الطالب نفسه.

خطوات الدرس :

الخطوة الاولى: التمهيد: يمهد المعلم لموضوع الدرس بالحديث عن الألعاب المفضلة لدى الطالب أو الحديث عن قصة تشد انتباه الطلاب إلى الدرس ولها علاقة به أو بالحديث عن الهدف العام من الدرس. وبعد انتهاء المعلم من التمهيد يطلب من الطلبة اخراج كتبهم والقاء نظرة شاملة حول موضوع الطائرة الورقية بملاحظة الرسم ويطلب منهم النظر بشكل عام إلى الموضوع وتصفحه بحيث يضع كل واحد منهم مخططاً عاماً عما يحمله هذا الدرس من معلومات وهذه هي الخطوة الأولى من خطوات الاستيراتيجية اي ان هذه الخطوة تاتي قبل قراءة الدرس قراءة جهرية او صامتة من المعلم أو الطلبة. أن فائدة المسح العام للموضوع يؤدي الى اعطاء فكرة عامة وهي خطوة تشجع الطالب على قراءة الموضوع أو إثارة رغبته نحوه. ويمكن اعتبار هذه الخطوة خطوة مساندة لعملية التمهيد التي يؤديها المدرس أو المعلم. وفي هذه الخطوة جرى استيفاء الخطوة الأولى من الاستيراتيجية .

الخطوة الثانية: طرح أسئلة نتيجة هذا المسح في الخطوة السابقة ،وهذه الأسئلة يطرحها المعلم أو الطلبة، ويتوقع الطلبة إجابة عما سيقرؤونه لاحقاً، من قراءة جهرية أو صامتة. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها حول الموضوع قبل البدء بقراءته: ما ذا نتوقع أن يتناول الموضوع؟ ما مكونات الطائرة الورقية؟ ماذا يوحي لك الرسم الأول والثاني؟

هل تتوقع ان يصنع كل منهم طائرة أم يصنعون كلهم طائرة واحدة. اذا كنت مع أصدقاؤك هل تفضل أن تصنع طائرة خاصة بك؟ أيهما افضل أن تتعاون مع أصدقاؤك بصناعة طائرة ورقية لكم جميعا. هل تحب أن تسافر بالطائرة أم بالسيارة؟

أن هذه الاسئلة يتوقع الطالب أن يجد لها إجابة في الموضوع الذي سيقرأه.

القراءة النموذجية للمعلم.

القراءة الصامتة للطلاب.

القراءة التفسيرية.

والقراءة التفسيرية هي قراء الشرح والتحليل، إذ يجري في هذه الخطوة تفسير معاني الكلمات الجديدة، وفهم النص بعد شرحه وتحليله. وتستكمل خطوات استيراتيجية **(SQ3R)** في هذه المرحلة بالذات كما يأتي.

تنجز الخطوة الثالثة من الاستيراتيجية الخاصة بقراءة الإجابة عن الأسئلة السابقة أي إن الاسئلة التي اثيرت في مرحلة طرح الأسئلة وتوقع الإجابات.

أي إن الطلبة بادائهم القراءة يجيبون على أنفسهم عن هذه الأسئلة.

اما الخطوة الرابعة: فهي تشجيع الاجابات التي دارت في ذهن الطالب نفسه بحيث يسمعها بصوت عال، فيجيب الطلبة عن هذه الأسئلة كما ياتي: فبالنسبة للسؤال الأول: ماذا تتوقع ان يتناول الموضوع؟ يجيب الطلبة أن الموضوع تناول سبب اجتماع الأصدقاء وتحديد موعد للالتقاء لصناعة طائرة ورقية. ثم صنعوا هذه الطائرة ثم جعلوها تحلق في أعالي السماء، ثم فرحوا بانجازهم الذي تعاونو عليه، ثم عودتهم قبل الغروب الى بيتهم.

أما الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على :ما مكونات الطائرة الورقية؟ يجيب الطلاب أن مكونات الطائرة الورقية هي عبارة عن ورق وعصي خشبية وخيوط رفيعة قوية. والإجابة عن السؤال الثالث: سيجيب الطلاب أن الرسم الأول يوحي بعزم الأصدقاء الثلاثة على صناعة الطائرة الورقية، وان الرسم الثاني يبين أنهم نجحوا في صناعة الطائرة، وجعلها محلقة في الاعالي. وللإجابة عن سؤال هل تتوقع أن يصنع كل منهم طائرة ورقية أم يصنعون طائرة واحدة؟

الجواب: أنهم تعاونوا جميعا على صناعة طائرة واحدة .

للإجابة عن سؤال (هل تفضل ان تصنع طائرة خاصة بك ام تتعاون مع اصدقاءك بصناعة طائرة لكم جميعا ؟ الجواب: قد يفضل بعض الطلبة أن يصنع طائرة خاصة به ويبين المعلم لهم فائدة ذلك أو يتعاونون على صناعة طائرة واحدة .ويبين لهم المعلم ايضا فائدة ذلك. ويجيب الطالبة عن سؤال هل تفضل السفر بالطائرة أم بالسيارة؟ يجيب الطلبة كل حسب رغبته بوسيلة السفر.

ويمكن ان يربط الإجابة عن هذا السؤال بالقول أن الأصدقاء الثلاثة يفضلون السفر....

الخطوة الرابعة من الاستيراتيجية: لقد جرى تحقيق هذه الخطوة فيما أجاب عنه الطلبة في الخطوة السابقة بشرط أن يجيب الطابة عن الأسئلة آنفة الذكر وغيره بصوت عال، في الخطوة السابقة.

أما الخطوة الخامسة من الاستيراتيجية فهي مراجعة الأجزاء المهمة من النص. وبهذه المراجعة يتحقق من صحة الإجابات التي أعطاها في الخطوة السابقة .

فمن الاجزاء المهمة في النص التي يكررها للتحقق من الإجابات المذكورة:هدف اجتماع الأصدقاء، الشروع بصناعة الطائرة الورقية، جاهزية الطائرة، اختيار المكان المناسب، والمناخ المناسب ،والنجاح في تحليق الطائرة إذا ما تم ذلك، إلا بتعاونهم وتشاركهم في إنجاز المهمة. فبمراجعة هذه الأجزاء المهمة تمكن الطلبة من الاطمئنان إلى أن الإجابة عن الأسئلة كانت صحيحة.

الملحق (5)
ثبات تصحيح الاختبار

الرقم	الفهم القرائي		القبلي اكتساب المفردات		التحصيل		الفهم القرائي		البعدي اكتساب المفردا		التحصيل	
	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها	الباحثة	زميلتها
1.	32	33	43	43	44	43	36	36	36	36	42	43
2.	10	15	15	16	18	18	18	19	13	13	14	13
3.	17	16	19	20	16	16	19	19	21	22	16	17
4.	31	31	33	34	35	35	31	31	25	25	33	34
5.	29	29	25	24	39	38	25	24	27	27	19	18
6.	28	29	32	32	43	42	38	39	36	37	42	42
7.	25	25	28	29	39	38	38	37	32	31	36	37
8.	45	46	49	49	47	47	47	46	43	43	42	43
9.	10	10	19	19	24	25	24	25	27	27	27	26
10.	13	14	15	15	11	11	15	16	14	15	13	13
11.	12	12	26	26	31	32	26	27	13	14	20	21
12.	33	33	34	34	44	44	30	31	36	35	39	37
13.	38	37	41	40	45	46	43	44	39	38	43	44
14.	28	24	35	35	39	39	38	39	17	18	34	35
15.	25	25	30	30	41	41	38	39	30	31	30	32
16.	24	25	30	30	26	27	35	26	27	27	36	26
17.	32	32	39	39	37	38	37	38	35	36	32	33
18.	33	34	31	31	32	33	37	38	37	39	40	42
19.	24	24	25	25	23	23	22	24	26	25	29	28
20.	30	31	35	35	35	36	37	36	44	45	43	44
21.	21	22	37	38	30	30	31	30	31	32	34	35
22.	26	27	32	32	39	39	35	34	30	30	29	28
23.	26	26	42	43	47	48	42	41	43	44	45	45
معامل الارتباط	0.98	0.99	0.99	0.97	0.99	0.97						

الملحق (6)

أعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة

الرقم	اسم الدكتور	التخصص	الجامعة
1	أ.د.عباطه ظاهر توايهه	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
2	أ.د.موسى عبده سمحة	لغة عربية	الجامعة الأردنية
3	أ.د. أنمار مصطفى الكيلاني	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
4	د. عدنان عبد الله الدولات	أساليب تدريس علوم	الجامعة الأردنية
5	د. فريال محمد عواد	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
6	أ.د. طه علي الدليمي	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
7	أ.د. محي الدين الكيلاني	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
8	أ.د.ماهر إسماعيل الجعفري	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
9	د.سعاد عبد الكريم الوائلي	أساليب تدريس لغة عربية	الجامعة الهاشمية
10	أ.د.أديب ذياب حماده	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة آل البيت
11	أ.د. نبيل جبرين الجندي	تربية وعلم ونفس	جامعة الخليل

الملحق رقم (7)

كتاب تسهيل المهمة



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٤٤/٢٠١٢ ٢٩١٨
الرقم الآلي: ٧٠٤٧٧٠
الموافق ٢٦/٨/٢٠١٢م

معالي الدكتورة وزير التربية والتعليم العالي الفلسطينية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " مريم أحمد حسين أبو الريش" من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

" أثر استخدام استراتيجيي (SQ3R) و(SNIPS) في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف الرابع في مدارس محافظة الخليل.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الدكتور " خالد أبو لوم".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

أ.د. نائب العميد لشؤون الدراسات العليا
د. القائم بأعمال رئيس قسم المناهج والتدريس

رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

للعلم / ...

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

نسخة / إلى أ.د. عميد كلية العلوم التربوية.
ر.أ.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

THE EFFECT OF USING BOTH STRATEGIES OF SQ3R AND SNIPS IN READING, ATTAINMENT, AND VOCABULARY ACQUSITION AMONGST THE BASIC STAGE STUDENTS IN PALESTINE

By

Mariam Ahmad Hussain Abul Reesh

Supervisor

Dr. Khaled Abu Loum

ABSTRACT

The study aimed at recognizing the effect of using both strategies of SNIPS and SG3R in the reading understanding. attainment, and acquiring vocabulary at the female students of the basic stage in Palestine. the researcher selected a sample of female students of the Fourth Basic Grade, consisted of (123) female students, distributed into three sections chosen from three schools, the sections were distributed at the number of (41) female students at each section. The first section was studied at the strategy of (SQ3R) and formed the first experimental group . And the second section was studied at the strategy of (SNIPS) and formed the second experimental group. But the third section was studied at the normal method, and formed the controlling group. And to achieve the objectives of study, the researcher prepared three tests the first wasin the reding understanding, the second was in attainment, and the third was in acquiring vocabulary. The researcher investigated the validity and reliabity of tests.

The study deduced that both strategies of (SNIP & SQ3R) have an eff ect statistically indicative in the reading understanding, attainment, and acquiring vocabulary. That is, both strategies have an effect in the indicated variables if compared with the normal method. Results also showed that there is no difference between both strategies of (SNIPS & SQ3R) in reading understanding, attainment, and acquiring vocabulary. And in light of these results, the researcher recommended with agroup of recommendations:

- Informing the teachers of the Arabic with the modern strategies in teaching reading, especially the strategies of (SNIPS) & (SQ3R) strategy, (SNIPS) strategy, Reading understanding, Attainment & Acquiring Vocabulary.